

VAŽNE ODREDNICE DOPRINOSA RAZVOJU VIŠIH RAZINA INTERKULTURNE OSJETLJIVOSTI

ANELA NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ, LADA PERKOVIĆ

Odjel za nastavničke studije u Gospiću, Sveučilište u Zadru,
Hrvatska
Zdravstveno veleučilište Zagreb, Sveučilište u Zagrebu,
Hrvatska
amilkovic@unizd.hr
lada.perkovic@zvz.hr

UDK: 37.035
Pregledni rad
Primljen: 20. 1. 2025.
Prihvaćen: 20. 11. 2025.

SAŽETAK

U tzv. globalnom selu 21. stoljeća interakcije među osobama različitih kulturnih nasljeđa sve su učestalije kao posljedica tehnološkog razvoja i mobilnosti, što se očituje u poslovanju, putovanjima i slobodnom vremenu. Zadaća interkulturalnog odgoja i obrazovanja (IOiO) jest razvijati interkulturalnu osjetljivost (IO) kao afektivnu komponentu te ujedno temelj i preduvjet interkulturalne komunikacijske kompetencije (IKK). IO se razvija kroz kurikulum međupredmetne teme građanskog odgoja i obrazovanja te kroz kurikule niza školskih predmeta/kolegija (osobito društvenih, jezikoslovnih i umjetničkih), holističkim djelovanjem na sve aspekte razvoja učenika/studenta. Odgojno-obrazovne ustanove (koje su prema Bronfenbrennerovu ekološkom modelu dio mikrosustava djeteta/učenika/studenta) imaju važnu ulogu u razvoju IO-a. Ipak, istraživanja pokazuju da učitelji i nastavnici u mnogim zemljama, uključujući Republiku Hrvatsku, još uvijek nisu dostatno pripremljeni za izazove IOiO-a. Cilj je ovog rada pružiti pregled ključnih prediktora, odnosno odrednica, koje doprinose razvoju IO-a, prikazati relevantne empirijske nalaze te ponuditi kritički osvrt. Prema rezultatima istraživanja, te se odrednice mogu podijeliti na: a) posredne: multikulturalna iskustva (češći kontakti s pripadnicima i prijateljstva s ljudima iz drugih kultura, volonterski rad, učeničke/studentске razmjene, školovanje s pripadnicima drugih kultura i sl.) i b) neposredne: praćenje vijesti i događaja izvan vlastite zemlje, praćenje medija i umjetnosti iz drugih kultura, učenje

KLJUČNE RIJEČI:

interkulturalna komunikacijska kompetencija (IKK), interkulturalni odgoj i obrazovanje (IOiO), interkulturalna osjetljivost (IO), preporuke efikasnijeg razvoja IOiO-a

o drugim kulturama, poznavanje stranih jezika, niz psiholoških odrednica (poput etnokulturne empatije, socijalno-emocionalne kompetencije, samopouzdanja u interakcijama, osobina ličnosti – ponajprije ugodnosti, ekstraverzije i otvorenosti, fleksibilnosti ponašanja, samokontrole), te sociodemografske (obrazovanje pojedinca, obrazovni status roditelja, staž odgojno-obrazovnih djelatnika, diplomatska razina studija, urbanost prebivališta, vrsta srednje škole i dr). Na temelju analize navedenih prediktora i uvida iz empirijskih istraživanja, u završnom dijelu rada formulirane su preporuke za učinkovitiji razvoj IOiO-a u skladu s konstruktivističkom paradigmom učenja.

1. ZNAČENJE INTERKULTURNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA (IOIO)

Domoljublje (*patriotizam*) podrazumijeva identifikaciju sa svojom zemljom i svojim narodom, prije svega emocionalnu privrženost koja se očituje u domoljubnom ponosu na vlastiti narod temeljen na različitim karakteristikama naroda poput jezika, kulture, politike, povijesti ili sporta. „Domoljublje se općenito razlikuje od nacionalizma i šovinizma po tome što se domoljub identificira sa svojom zemljom i svojim narodom bez vrijeđanja ili omalovažavanja drugih naroda“ (<https://hr.economy-pedia.com/11040545-patriotism>). Suvremeni koncept domoljublja trebao bi podrazumijevati razvijenije razine interkulture osjetljivosti (IO) pojedinaца koji žive u globalnom svijetu kao *susretu različitih kultura*, a građani Republike Hrvatske (RH), osobito nakon ulaska u Europsku uniju, trebali bi se uklapati u taj koncept. Djeci i adolescentima tijekom cjelokupne vertikale obrazovanja trebale bi se pružiti mogućnosti razvoja IO-a kao preduvjeta razvoja interkulture komunikacijskih kompetencija (IKK), pri čemu važnu ulogu ima njihova neposredna okolina tzv. *mikrosustav* (u koju spadaju roditeljski dom, susjedstvo, vrtić i škola, prema Bronfenbrennerovu ekološkom modelu, 2005). Prema Vijeću Europe, „interkulturalizam se razumije kao dinamičan proces, odnosno kao interakcija i dijalog, za razliku od multikulturalizma koji se razumije kao stanje, odnosno skup različitih kultura“ (Buterin, 2013: 44). Smisao interkulturalizma je u razvoju novih modela demokratskog građanstva, prije svega, utemeljenih na ljudskim pravima. Cilj tzv. *Interkulturenog odgoja i obrazovanja* (IOiO) jest „osvještavanje pluralnog društva, povećanje svjesnosti učenika o vlastitoj kulturi, ali i prihvaćanje postojanja drugih, jednako vrijednih kultura i njihovih vrijednosnih sustava te učenje prihvaćanja drugih i drukčijih“ (Genc & Boynukara, 2017). Jurković (2023: 31) naglašava da je „Uloga odgojno-obrazovnih djelatnika u promicanju interkulturalizma nezamjenjiva, s tim više što oni imaju ulogu voditelja. Njihov stav i odnos spram interkulturalizma važni su za buduća iskustava i doživljaje učenika/studenata proizašlih iz susreta s kulturnim različitostima.“ Prema Auernheimer (2010), IO predstavlja „želju da se pojedinci motiviraju kako bi razumjeli, cijenili i prihvatili razlike među kulturama te proizveli pozitivan ishod međukulturalnih interakcija“. IO je afektivna dimenzija IKK-a (znači jedna od triju njegovih dimenzija, uz kognitivnu i ponašajnu dimenziju) koja obuhvaća prihvaćanje različitosti, poštovanje različitih kultura, toleranciju, posjedovanje *otvorene uma* i zanimanje za različite kulture. IO se smatra polazišnom i temeljnom točkom razvoja IKK-a. IKK definira

se kao multidimenzijski konstrukt koji obuhvaća sljedeće elemente: poštovanje i vrednovanje drugih kultura, otvorenost i znatiželju za druge, kulturnu samosvijest i prilagodbu na nove kulturne situacije (Deardorff, 2007). Prema razvojnom modelu IO (DMIS) Milтона J. Benneta (2004), koji je ujedno najkorišteniji model IO-a, IKK se promatra kao razvojni proces osobnog sazrijevanja u kojem se pojedinac učeći razvija od nižih razina (tzv. *faze etnocentrizma*) prema višim razinama interkulture svijesti (tzv. *faze etnorelativizma*). Etnocentrični pogled na svijet znači da se vlastita kultura smatra jedinom ili u različitoj mjeri boljom kulturom, dok etnorelativni pogled na svijet znači da se vlastita kultura smatra jednakom među mnogim drugim kulturama (Cushner et al., 2009). Viši stupanj IO-a usko je povezan s višim stupnjem IKK-a, točnije IO povećava potencijal razvoja IKK-a. Međutim, za ukupan razvoj IKK-a nije dostatno razvijati samo vještine (engl. *skillset*), već su nužne promjene u načinu mišljenja pojedinca (engl. *mindset*), zato što se „razvojem temeljnog svjetonazora razvija i bolja sposobnost uočavanja i doživljavanja međukulturnih razlika“ (Kanstad et al., 2003; Piršl, 2014; Jurković, 2023). Zbog toga se razvoj IKK-a promatra kao „životni stil pojedinca kojim on neprekidno razvija svoje vještine te traži nove i dodatne informacije, odnosno razvoj IKK temelji se na cjeloživotnom učenju i obrazovanju.“ IKK predstavlja sposobnosti djelotvorne i situacijski prikladne interakcije koja se temelji na specifičnim stavovima, interkulturenom znanju, vještinama i introspekciji.

Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole (MZOS, 2013) ostvaruje se od školske godine 2014./2015. u svim osnovnim i srednjim školama, kao obvezan sadržaj prema modelu međupredmetnog provođenja. Program je nastao na temelju sveobuhvatnih istraživanja čiji su rezultati između ostalog objavljeni u publikaciji autorice Spajić-Vrkaš (2014). Program ima zadane cjeline i teme, sadržaje i povezanosti prema dimenzijama: a) ljudsko-pravna, b) politička, c) društvena, d) međukulturna, e) gospodarska, f) ekološka, koje predstavljaju temeljna područja građanskog odgoja i obrazovanja (Diković, 2016). Interkultureni odgoj i obrazovanje (IOiO) ostvaruje se kroz kurikule većeg broja školskih predmeta (manje kolegija na fakultetima), osobito Povijesti, Geografije, Etike, Psihologije, Sociologije, Vjeronauka, Politike i gospodarstva te jezikoslovnih predmeta, koji su uvijek povezani s kulturom i jezikom nekog naroda (što se očituje kroz običaje, nacionalnu baštinu, nacionalnu književnost i sl.). Međutim, iako su nastavnici svjesni uloge kulture u poučavanju jezika, nalazi istraživanja pokazuju da se oni nedovoljno zalažu u korištenju kulturnih komponenti pri povećanju razine IKK-a učenika/stu-

denata (Atay et al., 2009; Aslantaş, 2019). Jurković i Buterin Mičić (2024: 2) naglašavaju „da se u suvremenim kurikulumima odgojno-obrazovnih ustanova zemalja koje teže uspostavi i razvoju demokracije sve više naglašava važnost IKK“. Zbog toga razvoj IKK-a mora biti dio formalnog i cjeloživotnog obrazovanja budućih učitelja i nastavnika jer su oni glavni nositelji IOiO-a (Bustamante et al., 2016). U 21. stoljeću od učitelja i nastavnika se očekuje da pouče učenike kako razviti sposobnost komuniciranja s ljudima iz različitih kultura, da imaju sposobnost suočavanja s poteškoćama koje proizlaze iz različitih društvenih i kulturnih okruženja (Genc & Boynukara, 2017). IOiO je iznimno važno provoditi od osnovnoškolske razine kako bi učenici bili spremni prirodno komunicirati i surađivati s ljudima iz različitih kultura te cijenili i prihvaćali razlike (Horvat Petravić, 2013). Djeca koja su interkulturno obrazovana često su učitelji svojim vršnjacima i roditeljima u smislu preispitivanja njihovih stereotipa i predrasuda (Piršl i sur., 2022).

2. ODREDNICE RAZVOJA INTERKULTURNE OSJETLJIVOSTI

Prema rezultatima recentnih istraživanja, važni prediktori doprinosa razvoju IO-a su: a) posredni – multikulturalna iskustva, poput učestalijih kontakata i prijateljstva s pripadnicima drugih kultura, volontiranja, učeničkih i studentskih razmjena te školovanja u kulturno raznolikim okruženjima) i b) neposredni – praćenje vijesti i događaja izvan vlastite zemlje, upoznavanje s medijima i umjetnošću drugih kultura te sustavno učenje o njima, kao i poznavanje stranih jezika, psihološki (zasad znatno manje empirijski istraženi) – etnokulturna empatija kao dio socijalno-emocionalnih kompetencija pojedinca, osobine ličnosti (prije svega *ugodnost, ekstrapverzija i otvorenost*), samopouzdanje u interakcijama, samokontrola, doživljaj kontrole i fleksibilnost ponašanja, te sociodemografski – obrazovna razina pojedinca, obrazovni status roditelja, razina studija, mjesto stanovanja i urbanost prebivališta, prisutnost stranih studenata u lokalnoj zajednici, suživot s pripadnicima drugih kultura, vrsta završene srednje škole, staž odgojno-obrazovnih djelatnika i dr.

2.1. Posredne odrednice razvoja interkulture osjetljivosti

Prema Maddux i sur. (2021), multikulturalno iskustvo definira se kao izloženost ili interakcija s elementima ili članovima druge kulture. Ono se ne stječe samo putem kontakata s pripadnicima drugih kultura i putovanjima u inozemstvo, nego i

učenjem stranih jezika, posredstvom medija, kroz interkulturalne sadržaje školskog kurikula i dr. Rezultati niza istraživanja to potvrđuju te pokazuju da i samo učenje o drugim kulturama povećava razinu IO-a (Fantini & Tirmizi, 2006; Sinagatullin & Valitova, 2018; Aslantaş, 2019). Polazeći od navedenog, odgojno-obrazovne ustanove trebaju se promatrati kao mjesta stjecanja i poticanja multikulturalnih iskustava koja mogu pridonijeti razvoju IO-a, a time i šireg IKK-a. Cijeli niz rezultata istraživanja potvrđuje da veći broj bliskih interakcija sa strancima povećava razinu IO-a (Altan, 2018). Ove interakcije ne moraju se dogoditi u inozemstvu, već se mogu odvijati i u vlastitoj zemlji, a uspješne interakcije povećavaju samopouzdanje pojedinca i bolje snalaženje u budućim interakcijama (Pomuran & Kirichenko, 2019). Ovakve interakcije češće se ostvaruju kod onih pojedinaca koji više putuju jer osim izravnih interakcija s ljudima druge(ih) kulture(a), upoznaju kulturu i način života zemlje u koju su doputovali, što potiče razvoj IKK-a u multikulturalnom kontekstu (McMurray, 2007). Prijateljstva s pripadnicima drugih kultura znatno doprinose razvoju IO-a, međutim istraživanja pokazuju da je važan i pozitivan stav prema tim prijateljstvima (Kabakli Çimen, 2019). Drugim riječima, pojedinac treba uživati u tim kontaktima i prijateljstvima, imati više povjerenja u te interakcije i veći međukulturalni angažman (Altan, 2018). Važno je da ta prijateljstva ne budu površna poznanstva, nego stvarna prijateljstva, što mnogi pojedinci danas, pod utjecajem ponajviše društvenih mreža, olako miješaju (Jurković, 2023). Također, istraživanja na učiteljima pokazuju da oni koji imaju prijatelje iz drugih kultura iskazuju znatno višu razinu IO-a te manju razinu etnocentrizma od onih koji ih nemaju (Erdogan i Okumulsar, 2020; Yurtseven i Altun, 2015). Isti nalazi dobiveni su i na populaciji budućih učitelja (Del Villar, 2010; Şekerci i Doğan, 2020). Školovanje s pripadnicima drugih kultura također doprinosi razvoju IO-a bilo da se odvija u matičnoj ili nekoj drugoj zemlji, što znači da je samo važna izloženost drugim kulturama kroz školovanje (Williams, 2005).

Ranija istraživanja pokazuju da nema znatne razlike u razini IO-a nastavnika prema varijablama življenja u različitim kulturama, najdugovječnijem mjestu i/ili regiji življenja i drugom materinskom jeziku (Unnever et al., 2005), međutim recentnija istraživanja pokazuju da je razina percepcije IO-a onih koji su veći dio života proveli u velikom gradu viša od razine percepcije IO-a onih koji su veći dio života proveli u manjem mjestu. Razina percepcije IO-a studenata koji izjavljuju da žive s ljudima iz drugih kultura viša je u odnosu na one koji su izjavili drukčije (Tuncel & Ariciogiu, 2018). Nađena je razlika u razini razvijenosti IO-a učenika/studenata budućih učitelja s obzirom na mjesto življenja (regiju i veličinu

mjesta u kojem su odrasli) te međunarodno iskustvo i broj prijatelja iz drugih kultura (Yılmaz & Göçen, 2013; Demir & Üstün, 2017). Drugim riječima, život s ljudima iz drugih kultura pokazao se značajnim prediktorom doprinosa razvoja IO-a. Razina percepcije razvoja IO-a studenata viša je kod onih koji navode da žive u multikulturalnim društvima u odnosu na one koji navode da žive u monokulturalnim društvima (Tuncel & Ariciogiu, 2018).

2.2. Neposredne odrednice razvoja interkulturalne osjetljivosti

Od interkulturalno osjetljivih ljudi očekuje se da imaju neke posebne kvalitete: samopoštovanje, samokontrolu, otvorenost, empatiju, uključenost u interakcije i neosuđivački stav. Prema Gudykunst & Kim (1992), pojedinci s visokim samopoštovanjem imaju pozitivne emocije prema kulturalnim razlikama, prepoznaju i poštuju situacijske razlike u međukulturalnim interakcijama i sl. Pojedinci koji imaju razvijene navedene kvalitete općenito su kompetentniji u komunikaciji i interpersonalnim odnosima (Perković i Pukljak Iričanin, 2010). Empatija se „definira kao odgovor na emocionalna iskustva druge osobe, a dijeli se na: a) kognitivnu (poznavanje unutarnjeg stanja osobe), b) emocionalnu (prepoznavanje emocija druge osobe na temelju facijalne ekspresije, gesti, jasnoće glasa i sl.) i c) etnokulturalnu (koja je namjerno usmjerena prema rasama i etničkim grupama koje nisu naša vlastita grupa)“ (Mehrabian & Epstein, 1972: 526). Rezultati istraživanja sustavno pokazuju da više rezultate na svim trima vrstama empatije imaju žene u odnosu na muškarce, primjerice: a) kognitivnoj (Reniers et al., 2011), b) emocionalnoj (Caruso & Mayer, 1998; Reniers et al., 2011) i c) etnokulturalnoj (Wang et al., 2003). Ove rodne razlike u empatiji, ali i osjećaju srama i krivnje, konzistentne su od adolescentske dobi nadalje, a razina testosterona kod muškog roda jedan je od razloga redukcije empatije (van Honk et al., 2011). S druge strane, iako se zna da postoje rodne razlike u empatiji u korist ženskog roda, rasne razlike nisu nađene. Nadalje, nalazi pokazuju višu razinu empatije prema pojedincima unutar svoje etničke ili rasne grupe u odnosu na pojedince iz drugih grupa te više empatije prema pojedincima u vlastitoj grupi u odnosu na izvanjske grupe (Johnson et al., 2002). Također, pojedinci koji su više empatični imaju manje rasne i etničke netolerancije (Unnever et al., 2005). Primjerice, istraživanja pokazuju kako zdravstveni djelatnici neverbalno pokazuju manje interesa i empatije prema pacijentima koji pripadaju manjinskim skupinama (druge su nacionalnosti ili rase), te slabije opažaju ili razumiju neverbalnu komunikaciju takvih pacijenata, što može rezultirati

nezadovoljstvom, poteškoćama u slijeđenju zdravstvenih savjeta i uputa te rasnim razlikama u ishodima zdravstvene skrbi (Perković i Pukljak Iričanin, 2019). Ovi autori nadalje naglašavaju da se svi rađamo s predispozicijama za empatičko razumijevanje, no do koje će mjere neka osoba razviti sposobnost empatije, uvelike ovisi o poticajima iz okoline, učenju razumijevanja drugih, gledanja iz tuđe perspektive i zauzimanja različitih uloga. Van Der Zee & van Oudenhoven (2000: 1) uvode koncept *multikulturne osobnosti* koji „predstavlja kombinaciju otvorenosti, kulturne empatije, fleksibilnosti, društvenog poduzetništva i emocionalne ravnoteže“, međutim još uvijek nema dovoljno znanstvenih potvrda u njegovu korist.

Poznavanje stranih jezika također doprinosi višoj razini IO-a, a time i šireg IKK-a (Sezer & Kahraman, 2016). Najveća razlika nađena je između pojedinaca koji ne govore ni jedan strani jezik i onih koji govore jedan ili više stranih jezika (Şekerci & Doğan, 2020). Prema Khairutdinovoj & Lebedevoj (2016), pojedinci koji govore strane jezike posjeduju naprednu jezičnu i multikulturnu svijest koja im omogućuje da spoznaju ljudsku civilizaciju kao cjelinu i prihvaćaju razlike među kulturama.

Nastavnici s visoko razvijenim IO-om imaju razvijeniju socijalno-emocionalnu inteligenciju zbog koje lakše čitaju verbalne i neverbalne komunikacijske znakove te donose bolje zaključke iz ponašanja drugih ljudi (Genc & Boynukara, 2017). Mnogi istraživači potvrđuju da je socijalno-emocionalna inteligencija prediktor koji značajno doprinosi objašnjenju razine razvoja IO-a (Dong, et al., 2008; Lovvorn & Chen, 2011; Bosuwon, 2017). Primjerice, Genc & Boynukara (2017) nalaze značajnu pozitivnu povezanost između socijalno-emocionalne inteligencije i IO-a budućih nastavnika jezika. Također, socijalno-emocionalna inteligencija je prediktor koji značajno doprinosi objašnjenju razvijenijih sposobnosti rješavanja društvenih problema (Jones & Day, 1997), uspješnog vodstva (Kobe et al., 2001) te pozitivnog interpersonalnog iskustva (Cheng et al., 2001). Povećanjem socijalno-emocionalne inteligencije povećava se razina interakcijskog angažmana, povjerenja i pažnje. Povećava se i kvaliteta interpersonalnih odnosa s drugim ljudima te razvoj empatije, što pojedincu pomaže u poštovanju različitih kultura i njihovu prihvaćanju (Genc & Boynukara, 2017).

Prema Bhawuk & Brislin (1992: 416), „afektivna vezanost za druge kulture očituje se kroz interes za druge kulture, osjetljivost na kulturalne razlike, želju za promjenom ponašanja kao pokazatelja poštivanja ljudi iz drugih kultura.“ Budući nastavnici najviše se slažu s tvrdnjama da je IKK „poštovanje kulturnih razlika, uživanje u interakcijama s ljudima iz drugih kultura“, dok se djelomično slažu da

su „povjerenje i pažljivost u interakcijama“ (Arcagok & Yilmaz, 2020).

Od ostalih neposrednih prediktora doprinosa razvoju IO-a, značajni je prediktor svjesnost postojanja drugih kultura, što podrazumijeva da ljudi iz različitih kultura poštuju razlike među kulturama neovisno o njihovoj vlastitoj kulturi i toleriraju te razlike. Poštovanje kultura različitih naroda znači osjetljivost pojedinca na vidljive dijelove kulture: nacionalnu kuhinju, glazbu, riječi kojima se pojedinci iz drugih kultura koriste, bez predrasuda i s poštovanjem. Ono također podrazumijeva i poštovanje različitih jezika, religija i rasa u svijetu te pristupanje različitim ljudima jednako i s poštovanjem. Nadalje podrazumijeva poznavanje različitih kultura i poštovanje njihova stila života te razlika koje postoje među ljudima, kao i znanje i poštovanje vrijednosti različitih kultura (Arcagok & Yilmaz, 2020). Rezultati istraživanja pokazuju da i samo učenje o drugim kulturama povećava razinu IO-a (Sinagatullin & Valitova, 2018; Aslantaş, 2019).

Što se tiče praćenja medija i umjetnosti iz drugih kultura, istraživanja pokazuju da je učestalije izlaganje njima povezano s višom razinom IO-a (Park, 2013; Sezer & Kahraman, 2016). Mediji i umjetnost, slično kao i govorenje stranih jezika, približavaju pojedincu druge kulture. Jurković i Buterin Mičić (2024: 110) navode da je „pretpostavka da će se češćom i dugotrajnijom izloženošću određenoj kulturi stvoriti otvorenost prema toj kulturi, a onda i prihvaćanje koje je nužno za razvoj IO.“

U prošlosti se u mnogim studijama kulturološka osjetljivost uglavnom objašnjavala karakteristikama ženskog roda (Endres & Lueck, 1998; Inoue & Johnson, 2000; Demir, 2012), međutim danas postoji niz istraživanja koja dokazuju da ona nije rodno determinirana (Üstün, 2011; Yılmaz & Göçen, 2013; Polat & Barka, 2014; Akin, 2016; Altan, 2018; Tuncel & Aricioglu, 2018; Arcagok & Yilmaz, 2020) ili da muški rod iskazuje razvijeniju razinu od ženskog roda (Yetiş & Kurt, 2016; Morales Mendoza et al., 2017). Primjerice, istraživanje Genc & Boynukara (2017) dokazuje da nema značajne povezanosti između roda i dobi s razinom IO-a budućih nastavnika jezika. Akca et al. (2018) također nalaze da razina razvijeności IO-a učitelja i nastavnika nije pod utjecajem sociodemografskih varijabli poput dobi, roda, komunikacije putem interneta, stupnja obrazovanja i mjesta prebivališta (urbano – ruralno). Međutim, ove nalaze treba dodatno provjeravati budućim istraživanjima.

Neka istraživanja pokazuju da se razina IO-a učenika/studenata ne razlikuje s obzirom na obrazovni status majke i oca (Arcagok & Yilmaz, 2020), dok neka istraživanja nalaze razlike u korist roditelja višega obrazovnog statusa (prema

Nikčević-Milković, 2023). Stoga ovaj nalaz također treba dodatno provjeravati budućim istraživanjima.

Nalazi nisu konzistentni ni kada je riječ o vrsti srednje škole koju učenici pohađaju s obzirom na razvijenost IO-a, odnosno neka istraživanja pokazuju da učenici gimnazija imaju više razvijen IO (Buterin, 2013; Čačić-Kumpes i sur., 2014), a neka istraživanja pokazuju da nema razlike između učenika gimnazija i strukovnih škola (Dobrota i Vukić, 2001). Jurković i Buterin Mičić (2024), međutim, naglašavaju da je vrlo teško uspoređivati rezultate u hrvatskome obrazovnom kontekstu s inozemnim istraživanjima jer se ove vrste škola međusobno razlikuju od zemlje do zemlje. Stoga i ovaj nalaz treba dodatno provjeravati budućim istraživanjima.

Veliki broj istraživanja potvrđuje da ne postoji razlika u razini IO-a učitelja i nastavnika prema stupnju obrazovanja (od nekadašnje trogodišnje stručne razine obrazovanja, preko četverogodišnje stručne razine, pa sve do današnje petogodišnje sveučilišne znanstvene razine obrazovanja učitelja) (Yılmaz & Göçen, 2013; Tortop, 2014; Bağçeli Kahraman & Onur Sezer, 2017), što je rezultat učinka sličnih programa nastavničkih studija. Međutim, s razinom studija povećava se razina IO-a, odnosno studenti diplomske razine studija imaju višu razinu IO-a u odnosu na studente prijediplomske razine studija (Tuncel & Aricioglu, 2018). U tom kontekstu studenti navode da im se razina percepcije IO-a promijenila zbog iskustava koja su stekli tijekom prijediplomske razine studija, odnosno da su ta iskustva pozitivno promijenila njihov pogled na kulturne razlike. Kolegiji pod nazivima: *Komunikacija u obitelji*, *Kulturne i socijalne promjene*, *Praksa individualnog savjetovanja*, *Razvojni periodi i adaptacijski problemi* i sl. pomažu studentima razviti višu razinu IO-a. Također, volonterski rad studenata budućih učitelja i nastavnika u različitim nevladinim organizacijama povećava razinu IO-a (Arcagok & Yilmaz, 2020). Takve organizacije potiču i razvijaju interakcije pojedinaca iz različitih kultura u lokalnim zajednicama. Pojedinci u takvim organizacijama imaju mogućnost povezati se i komunicirati s ljudima iz različitih kultura. Na taj način oni postaju osjetljiviji na vrijednosti, motive i elemente iz različitih kultura, zbog čega dolazi do povećanja razine IO-a. Odlazak u inozemstvo u okviru ERASMUS+ i sličnih programa razmjene nastavnika, učenika i studenata povećava toleranciju i smanjuje predrasude prema drugim narodima, čime se povećava razina IO-a (Demir & Demir, 2009). Komunikacija sa strancima putem interneta nije se pokazala značajno pozitivno povezana s razinom IO-a (Genc & Boynukara, 2017). Međutim, komunikacija putem interneta upotrebljava se kao

„način izlaganja“ drugim kulturama kada učenici/studenti nemaju drugih mogućnosti odlazaka izvan zemlje i realnih interakcija sa strancima. Internet je socijalna mreža koja pojedincima pomaže biti u interakciji i razviti socijalne kontakte s ljudima iz različitih kultura. Međutim, takva komunikacija ne pokazuje nikakav značajan utjecaj na podizanje razine IO-a.

Što se tiče radnog staža učitelja i nastavnika, veći broj istraživanja potvrđuje da oni sa 16 i više godina radnog staža imaju višu razinu IO-a (Polat & Murat, 2012; Demircioğlu & Ozdemir, 2014; Rengi & Polat, 2014). Stoga bi stručna usavršavanja trebala ići u smjeru podizanja kulturne svijesti novih/mladih učitelja i nastavnika.

Prema tome, iskustvom kroz školovanje na najvišim razinama obrazovanja, intenzivnijom interakcijom s pojedincima iz drugih kultura (unutar vlastite zemlje i u inozemstvu) te tijekom dužega radnog staža u školi/na fakultetu (većina škola/fakulteta danas ima učenike iz različitih kultura, domicilne u većini, ali i učenike iz drugih kultura u manjini) ili ranije ako im se edukacijom podigne razina kulturne svijesti, dolazi do razvoja IO-a kao preduvjeta razvoja IKK-a. Još je Bennett (1993; 2004: 1) isticao da razvoj „IO, upravo zbog toga što se radi o procesu, uvelike ovisi o iskustvu. Nakon obitelji kao mjesta primarne socijalizacije, odgojno-obrazovne ustanove imaju zadatak omogućiti učenicima/studentima razvoj kompetencija i stjecanje iskustava koja su nužna za funkcioniranje u multikulturalnom okruženju“.

Od psiholoških odrednica koje doprinose razvoju IO-a bitne su osobine ličnosti, osobito one koje su manje biološki determinirane, *otvorenost* i *ugodnost*, ali i *ekstraverzija* koja je biološki determinirana. Otvorenost prema iskustvu je širina i složenost mentalnog života pojedinca, a *ekstraverzija* i *ugodnost* obuhvaćaju ono što ljudi rade zajedno i što rade jedni drugima. Prema van Driel & Gabrenya (2012: 874), osobine ličnosti utječu na razvoj sposobnosti pojedinca da komunicira s drugim ljudima, da se na određeni način ponaša i nosi s novim situacijama pri ulasku u nove kulture, koje su drukčije od njegove. Osobine ličnosti mogu biti ključne pri rješavanju problema kad se pojedinac nađe u uvjetima koji su kulturološki različiti te u prilagodbi na nova kulturna okruženja. Iako istraživanja u posljednja dva i pol desetljeća pokazuju da su osobine ličnosti ključne za uspješne interakcije među ljudima koji pripadaju različitim kulturama i etničkim skupinama (van der Zee & van Oudenhoven, 2000; van Dyne et al., 2008), ovo pitanje povezanosti dodatno treba empirijski provjeravati jer su istraživanja važnosti osobina ličnosti za razinu IO-a desetljećima bila zanemarevana. Osobine ličnosti predstavljaju predispozi-

ciju pojedinca da djeluje na određeni način bez obzira na kulturološki kontekst u kojem se nalazi, tako da one pojedincu olakšavaju ili otežavaju interkulturalne interakcije te predviđaju njegov interkulturalni uspjeh (van Dyne et al., 2008). U kontekstu Republike Hrvatske empirijskih istraživanja s temom povezanosti osobina ličnosti i razine IO-a nema, zbog čega je Nikčević-Milković (2025) istraživala doprinos osobina ličnosti i sposobnosti emocionalne kompetentnosti razini IO-a budućih učitelja. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da osobine *ekstraverzija* i *ugodnost* značajno doprinose razini IO-a, što je u skladu s literaturom. Osobine ličnosti ključno pridonose razvoju IKK-a, te osobine *otvorenost*, *ekstraverzija* i *ugodnost* iz teorije *Velikih pet* doprinose više u odnosu na ostale osobine (*savjesnost*, *neuroticizam*) (Ramalu et al., 2012; Rings & Allehyani, 2020). U ovom istraživanju, pored navedenih osobina ličnosti, potvrđen je i doprinos sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija (dio socijalno-emocionalnih kompetencija) višoj razini IO-a. Ova sposobnost uključuje empatiju, otvorenost, fleksibilnost, znatiželju, prilagodljivost, što su sve važne osobine za razvoj IKK-a (van der Zee & van Oudenhoven, 2000). Jurković i Nikčević-Milković (2023) ispitali su doprinos sociodemografskih čimbenika i sposobnosti emocionalne kompetentnosti objašnjenju razvoja IO-a kod studenata učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj kao budućih nositelja IOiO-a. Ovi studenti pokazuju iznadprosječnu razinu IO-a, što je u skladu s dosadašnjim istraživanjima u RH i u svijetu, na studentima (učiteljskih/nastavničkih studija) i na učiteljima/nastavnicima (Bedeković i Zrilić, 2014; Gojević, 2018; Jurković, 2023). Godina studija i sposobnosti emocionalne kompetentnosti pokazali su se značajnim prediktorima doprinosa razvoja IO-a, što je samo potvrda nalaza ranijih istraživanja.

Kao zaključak nameće se činjenica da su multikulturalna osobnost, multijezičnost i razvijene socijalno-emocionalne vještine ključne za IOiO kroz koje se djecu i adolescente treba poučiti da je ljudska civilizacija jedna velika cjelina u kojoj se razlike među kulturama moraju nužno prihvaćati (Khairutdinova i Lebedeva, 2016).

3. PREPORUKE ZA EFIKASNIJI RAZVOJ INTERKULTURNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Iz svega navedenog vidi se potreba za odgojno-obrazovnim djelovanjem koje će pojedincu omogućiti stjecanje podržavajućih multikulturalnih iskustava kako bi se osvijestila i unaprijedila vlastita razina IO-a. Multikulturalizam se odnosi na pri-

sutnost više kultura na istom prostoru, a interkulturalizam uključuje odnose među tim kulturama i njihovu međusobnu interakciju (Sablić, 2014). Jurković i Buterin Mičić (2024) naglašavaju da sam kontakt s pripadnicima drugih kultura ne mora nužno dovesti do interakcije, pa prema tome u odgojno-obrazovnim ustanovama kroz građanski odgoj i obrazovanje te većinu predmeta/kolegija treba razvijati IO. Multikulturalno iskustvo ima određenu vrijednost jer podrazumijeva različitost iskustava i spoznaja, a IO se „razumije i kao subjektivno iskustvo stečeno međukulturalnim kontaktom“ (Bennet, 1986: 1). Veliki broj istraživanja potvrđuje da stjecanje multikulturalnih iskustava donosi brojne prednosti pojedincima na intrapersonalnom (Fee & Gray, 2012; Onysko, 2016; Shipilov et al., 2017) i na interpersonalnom planu (Cao et al. 2014; Jang, 2017; Saleem et al., 2018; Backmann et al., 2020, sve prema Jurković, 2023). Stjecanje multikulturalnih iskustava može se promatrati kroz tri sfere: 1) kognitivnu, 2) afektivnu (emocionalno-voljnu) i 3) ponašajnu (koju je ujedno i najteže mijenjati).

Interkulturalni odgoj i obrazovanje vođeno je tzv. *interkulturalnom pedagogijom*, koja naglašava poštovanje vrijednosti pripadnika različitih kultura, njihovih jezika i običaja (Hrvatić i Sablić, 2008). Nadalje, ona priprema učenike za međukulturalno komuniciranje koje nije tipičan oblik komunikacije, posebno u konfliktnim situacijama, pa je stoga potreba za kulturalno osjetljivim odgojno-obrazovnim djelatnicima veća. Prema Jurković (2023: 61), interkulturalna pedagogija, koja treba i mora odgovoriti na odgojno-obrazovne potrebe suvremenog društva, treba biti usmjerena na kreiranje primjerene metodologije čiji će rezultat biti afirmacija otvorenog interkulturalnog kurikula, koji ne samo da podupire prihvaćanje i uvažavanje različitosti, nego i promovira poznavanje i prihvaćanje vlastite kulture kao preduvjeta razvoja razumijevanja, poštovanja i prihvaćanja drugih kultura (Bedecković, 2011). Prema Mlinarević i sur. (2013), od nje se očekuje i doprinos razvoju demokracije i ljudskih prava. Također, „kulturalno odgovorna pedagogija priprema učenike za svakodnevne susrete s različitostima i pozitivno reagiranje na njih, razvija sposobnost kritičkog mišljenja, komunikacijske vještine, osjećaj za socijalnu osjetljivost te suradnju i suživot u suvremenom multikulturalnom društvu. S obzirom na neodvojivost odgoja i obrazovanja, ona učenicima/studentima mora pružiti i teorijska znanja kojima će se te praktične vještine i sposobnosti nadopunjavati jer stjecanje IKK ide *ruku pod ruku* s razvojem kulturalne kompetencije“.

Prema Jelić (2025), strukturirane međugrupne interakcije, poput suradničkog učenja i aktivnosti zamišljenog kontakta mogu potaknuti pozitivne međugrupne

odnose, ublažiti učinke percipiranih međugrupnih prijetnji i doprinijeti društvu koje je socijalno uključivo. Metode aktivnog učenja (suradnička nastava, projektna nastava i sl.), komunikacija i empatija (razvoj vještina slušanja, razumijevanja i izražavanja) mogu doprinijeti razvoju IO-a, odnosno šireg IKK-a. Prema Diković (2016), gotovo sve europske zemlje metodama učenja i poučavanja potiču i razvijaju aktivan pristup građanskom odgoju i obrazovanju, tzv. *učenje djelovanjem* (engl. *learning by doing*) (European Commission, 2012). Ovaj autor nadalje ističe tzv. *učenje kroz služenje zajednici* (engl. *service-learning*) kao oblik iskustvenog učenja koje učenicima pomaže u primjeni usvojenih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja u svakodnevnom životu te u promicanju vrijednosti. Drugim riječima, učenici/studenti primjenjuju znanja stečena u učionici na stvarne društvene potrebe, dok istovremeno uče kroz praktično iskustvo i refleksiju. Primjenjuju se metode poput dijaloga, slušanja, rasprave, aktivnog učenja, debate, igranja uloga, analize zakona i propisa neke države, društveno korisnog rada i sl. Učenici razvijaju vještine, oblikuju stavove te pokreću različite inicijative koje će im pomoći u razvoju IKK-a. Ove metode učenja i poučavanja ostvaruju se kroz formalno obrazovanje i kroz neformalno učenje.

Preporuke kako razvoj IO-a uključiti u odgojno-obrazovne kurikule odnose se na: a) upoznavanje s različitim kulturama u okviru kurikula brojnih školskih predmeta/kolegija na fakultetima, b) uključivanje karakteristika različitih kultura u kurikule (poučavanje o kulturi i jeziku različitih naroda, osobito u nastavi materinskog i stranih jezika), c) različite izvore informacija o različitim kulturama, jezicima i narodima (npr. knjige, dokumenti, suveniri, uporabni predmeti i dr.), d) čitanje različitih znanstvenih i/ili stručnih članaka o IKK-u, e) uključivanje prijatelja, kolega, susjeda iz različitih kultura (s kojima se dopisujemo, družimo i/ili surađujemo u okviru školskih/studijskih programa i/ili na druge načine), f) izborne školske predmete/kolegije za poticanje razvoja IO-a i sl. U cjelokupnoj vertikali obrazovanja preporučuju se rabiti autentični materijali (primjerice suveniri, stari i uporabni predmeti i sl.), dokumentarni i igrani filmovi koji prezentiraju različite kulture, slike i predmete koji predstavljaju baštinu nekog kraja, fotografije, pisane izvore, kontakte sa živim ljudima iz različitih kultura i dr. Prema Jurković (2023), hodogram poticanja razvoja IO-a, a posljedično IKK-a, kod učenika počinje na način da nastavnik najprije, ako već ne postoji, kod učenika pobudi želju i interes za otkrivanjem drugih kultura. Na temelju tog interesa kroz učenje i poučavanje o drugim kulturama, jezicima i pripadnicima njihova naroda, kod učenika će se sve više razvijati otvorenost. Na temelju te otvorenosti učenici će

razviti pozitivne stavove o različitostima, ali je važno paralelno poraditi na poznavanju vlastite kulture, kako bi učenici mogli razviti dubinska znanja o načinima funkcioniranja svoje i drugih kultura. Pozitivni stavovi mogli bi se preliti u razvoj vještina slušanja, promatranja, pregovaranja i sl.

Značajna pozitivna povezanost socijalno-emocionalne inteligencije i IO-a implicira da treninzi i edukacije koje eksplicitno i implicitno razvijaju vještine interpersonalnih veza, empatiju i socijalnu odgovornost (kao komponente socijalne inteligencije) mogu povećati razinu IO-a (Genc & Boynukara, 2017). Takvi treninzi i edukacije koji razvijaju emocionalnu inteligenciju dovode i do boljeg prepoznavanja, imenovanja, reguliranja i kontrole emocija, što je povezano s razvojem IO-a. Programi koji su implementirani u obrazovanje budućih učitelja/nastavnika, a u kojima se rabe: a) igre uloga, b) poticanje razmjene, c) vještine razvoja empatije, d) kvalitetniji interpersonalni odnosi i socijalna odgovornost (kao vještine socijalno-emocionalne inteligencije) i sl., povećavaju razinu IO-a (Genc & Boynukara, 2017). Banks (1995) opisuje različite programe kojima se promiče interkulturalizam, a koji se razlikuju s obzirom na svrhu i načine promocije interkulturalizma te se odnose na učenike, sadržaj i/ili zajednicu. Prema Jurković (2023: 63), Programi usmjereni na kulturno i/ili jezično drugačije učenike pokušavaju kompenzirati potencijalne poteškoće pri uključivanju učenika koji pripadaju manjinskim skupinama u većinski odgojno-obrazovni sustav, a često se još nazivaju *tranzicijski* ili *bilingvalni programi*. Programima *usmjerenim na sadržaj* kroz uvođenje višeperspektivnih kulturnih gledišta u postojeće nastavne programe i proces učenja i poučavanja pokušava se potaknuti učenje o kulturnim razlikama te kulturno razumijevanje među učenicima. Programima *usmjerenim na zajednicu* ili društveno usmjerenim programima, promiče se interkulturalno razumijevanje, suradničko učenje te suzbijanje predrasuda na razini škole, a samim time i u cjelokupnome školskom djelokrugu, odnosno na svim društvenim razinama u kojima škola ima ili može imati utjecaj. Slijedom svega navedenog, potrebno je upozoriti i na potrebu da u sukonstrukciji interkulturalnog kurikula sudjeluju svi spomenuti čimbenici, a poseban naglasak treba staviti na zajednicu. Naime, doprinosom šire zajednice, pa i društva u cjelini izgradnji interkulturalnog kurikula osigurava se njegova obuhvatnost, a samim time i veća uključenost različitih kulturnih aspekata u odgoj i obrazovanje.

Iako mnogi autori naglašavaju ulogu kulture u učenju stranih jezika, nastavnici jezika u odgojno-obrazovnoj praksi nedovoljno integriraju kulturu u svoje poučavanje (Atay et al., 2009; Cubukcu, 2013), a to je ključno za razvoj IKK-a (Ar-

cagok & Yilmaz, 2020). Jurković (2023) naglašava da je razvoj IO-a cjeloživotni proces i dio cjeloživotnog učenja, da su nastavnici svjesni važnosti integriranja vlastite i drugih kultura u nastavu te razvijanja interakcijskih vještina, međutim oni nisu sigurni kako pokrenuti takvu nastavu u razredu, u obliku razrednih aktivnosti, zadataka i oblikovanja okoline. Primjerice, kod učenja jezika jako je važno poznavati kulturni kontekst, a onda je umijeće znati ga prenijeti na učenike kako bi oni razumjeli razlike između vlastite i tuđe kulture i razvili etnokulturnu empatiju. Razvoj učenika trebao bi se temeljiti na poticanju interkulturalnog znanja, vještina i stavova, pri čemu je važno povezati učenje jezika s razumijevanjem kultura kojima taj jezik pripada. Udžbenici pritom imaju ključnu ulogu jer bi trebali pružati autentičnu i uravnoteženu sliku različitih kultura, izbjegavajući stereotipe poput idealizirane obiteljske idile ili površnog prikaza turizma. Osim toga, potrebno je koristiti se raznovrsnim nastavnim materijalima koji potiču razvoj interkulturalne kompetencije učenika. Širok raspon materijala uključuje: primarne izvore, autentične materijale (časopise, knjige i sl.), tehnološke resurse (blogove, *web*-kanale, društvene mreže, videouratke i sl.) (Clouet, 2006: 58), vizualna pomagala (Bush, 2007), mrežne forume, epizode (Sayer & Meadows, 2012), etnografske materijale (fotografije, bilješke s terena, snimke intervjua i sl.) i dr. (Duff & Mayes, 2001). Veliki broj autora naglašava da je kultura „složen, neshvatljiv, višeslojan pojam kojeg je teško razumjeti bez izravnog ili ilustriranog iskustva“ (Fustenberg, 2010: 329). Zbog toga je mobilnost „primarni pokretač razvoja sposobnosti služenja drugim jezicima i interkulturalnosti“ (Harsch & Poehner, 2016: 471). Nadalje Sayer & Meadows (2012) naglašavaju potrebu primjene *kritičke jezične pedagogije* i *kritičke analize diskursa* kako bi se nastavnici znali nositi sa stereotipima u učionici radi dubljeg razumijevanja interkulturalne svijesti. Postoji i tzv. *interkulturalno obrazovanje stranog jezika*. U istraživanju Duffy & Mayes (2001) studentima su davali etnografske materijale te ih poticali na njihovo prikupljanje. Cilj je bio razviti znatiželju i otvorenost prema drugim kulturama, razumjeti različitosti te razviti osjećaj empatije. Često se u učionicama u svrhu razvoja interkulturalnosti rabe video i dokumentarni materijali dobiveni od turističkih zajednica, BBC-ja i drugih produkcijskih kuća, statistički pokazatelji, pisana izvješća, portfelji, internetski materijali te oni dobiveni e-poštom i sl. Učenike se potiče da osmisle i provode intervjue, rade refleksivne blogove i rasprave, pišu scenarije, snimaju videoscene, rade montažu i sl. Danas se naprednom tehnologijom dizajniraju učionički kulturološki uvjeti (tzv. *3D virtualna svjetska okruženja* ili *3D VW*) kako bi se stvorili autentični i interaktivni uvjeti, osobito s ciljem poboljšanja među-

kulturne kompetencije učenja jezika. Takvi uvjeti učenicima omogućuju stjecanje sociokulturnih perspektiva.

Od nastavnika se, prema konstruktivističkoj paradigmi učenja, zahtijeva da promijene svoju tradicionalnu ulogu prenositelja znanja u ulogu konzultanta, savjetnika, etnografa i voditelja (Morgan, 2001: 21) te da naprave „ključni korak od teorije do prakse“. Prema Porto (2010: 47), u svrhu razvoja interkulturalizma učionice treba učiniti „kulturološki osjetljivim mjestom za učenje“. Atay et al. (2009) navode da je potrebno organizirati programe ili treninge koji uključuju interkulturalne teme koje bi nastavnicima pomogle u praksi interkulturalne komunikacije. Nastavnicima treba vodstvo i trening kako bi prakticirali valjano poučavanje IKK-a u razredu. Osobito im treba pomoć oko procjene metoda, jer istraživanja pokazuju da nemaju jasnu ideju o metodama procjene i evaluacije te kako ih primijeniti u razvoju IKK-a (Jurković, 2023). Ponajviše se oslanjaju na udžbenike koji imaju previše sadržaja zapadnjačke kulture, ponajviše britanske i američke, odnosno uglavnom imaju nedostatne informacije iz različitih kultura, što je potencijalni rizik razvoja stereotipa i predrasuda. Drugim riječima, udžbenici nisu dovoljno multikulturalni, već u njima dominira zapadnjačka kultura. Nastavnici procjenjuju da učenici nisu motivirani da uče o drugim kulturama jer pretpostavljaju da su pod utjecajem stereotipa.

Iz svega navedenog proizlazi da su nastavnici svjesni važnosti integracije različitih kultura i jezika u kurikulum kako bi povećali razinu IO-a učenika/studenata, ali ne znaju uvijek kako to učiniti. Samo korištenje udžbenika nije dovoljno za poučavanje različitih kultura i jezika s ciljem razvoja IKK-a. Stoga je važno da obrazovne politike nastavnicima osiguraju pristup raznovrsnim nastavnim materijalima koji će poticati razvoj interkulturalnih znanja, vještina i stavova kod učenika i studenata.

4. ZAKLJUČAK

Interkulturalna osjetljivost postala je jedan od ključnih preduvjeta zdravih društvenih interakcija u kulturološki raznolikim zajednicama. Jurković (2023) ističe da se znanja, vještine i stavovi interkulturalne komunikacijske kompetencije stječu, odnosno da nisu urođeni, zbog čega brojni autori prepoznaju odgoj i obrazovanje, kao i procese socijalizacije, kao bitne kontekste njihova razvoja. Uz to, važnu ulogu imaju i obiteljski kontekst, neformalno i informalno učenje, radno okruženje,

kulturološki utjecaji te utjecaj medija i drugih društvenih čimbenika. Rezultati brojnih istraživanja pokazuju niz značajnih prediktora koji doprinose razvoju interkulturalne osjetljivosti, a koji su detaljno objašnjeni u prethodnim poglavljima. Među njima se ističu: visoko samopoštovanje, socijalno-emocionalna inteligencija, empatija, afektivna povezanost s drugim kulturama, svjesnost i poštovanje međuljudskih razlika, iskustvo života s pripadnicima drugih kultura, život u urbanim sredinama, obrazovni status roditelja, više ili visoko obrazovanje pojedinca, diplomatska razina studija, volonterski rad, sudjelovanje u programima razmjene, uživanje u interakciji sa strancima i prijateljstvo s njima, povjerenje i interkulturalna učinkovitost, vještine interpersonalnih odnosa, socijalna odgovornost te duži radni staž učitelja i nastavnika. Sve navedene odrednice važno je osvijestiti i, u skladu s rezultatima istraživanja, sustavno razvijati unutar kurikula interkulturalnog odgoja i obrazovanja – kroz međupredmetne teme građanskog odgoja i obrazovanja, i kroz sadržaje različitih školskih predmeta te pojedinih kolegija na visokoškolskim ustanovama. Učitelji i nastavnici trebaju biti osposobljeni za stvaranje odgojno-obrazovnih uvjeta u duhu konstruktivističke paradigme učenja te za primjenu različitih metoda razvoja IKK-a kod učenika i studenata. Empirijska istraživanja trebaju nastaviti provjeravati postojeće odrednice, osobito one za koje još uvijek nemamo konzistentne rezultate, kao i istraživati nove moguće čimbenike koji doprinose razvoju IKK-a. Takva istraživanja trebaju se koristiti različitim i sve naprednijim kvalitativnim i kvantitativnim metodama, u različitim kulturološkim kontekstima i s različitim skupinama sudionika, jer su konstrukti IO-a i IKK-a podložni društvenim promjenama. Na kraju, vrijedi istaknuti navod Jurković (2023: 29), koji naglašava da, iako je prošlo više od pedeset godina od prvih teorijskih i konceptualnih okvira interkulturalizma, „još uvijek postoje brojna područja i ljudske aktivnosti u kojima je potrebna učinkovitija i sustavnija implementacija njihovih postulata, a među kojima je i sustav odgoja i obrazovanja“.

LITERATURA

- AKCA, F., ULUTAS, E. i YABANCI, C. (2018). Investigation of Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Locus of Control and Intercultural Sensitivities from the Perspective of Individual Differences. *Journal of Education and Learning*, 7 (3), 219–232. Doi:10.5539/jel.v7n3p219
- AKIN, E. (2016). Turkish Studies International Periodical for the Languages. *Literature and History of Turkish or Turkic*. 1 (3), 29–42. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- ALTAN, M. Z. (2018). Intercultural Sensitivity: A Study of Pre-service English Language Teachers. *Journal of Intercultural Communication*, 46, 1–15. Doi: 10.36923/jicc.v18i1.750
- ATAY, D., ZEYNEP, C., BAŞKAN, P. i KAŞLIOĞLU, Ö. (2009). Turkish EFL teachers' opinions on intercultural approach in foreign language education. *Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 1611–1616. Doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.283
- ARCAGOK, S. i YILMAZ, C. (2020). Intercultural sensitivities: A mixed methods study with preservice EFL teachers in Turkey. *Issues in Educational Research*, 30 (1), 1–18. Doi: 10.3316/ielapa.085711686414172
- ASLANTAŞ, S. (2019). The effect of intercultural education on the ethnocentrism levels of prospective teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11 (4), 319–326. Doi: 10.26822/iejee.2019450790
- ASLIM-YETİŞ, V. i KURT, Ç. (2016). Intercultural sensitivity levels of Turkish pre-service foreign language teachers: Examples from education faculties of two universities in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11 (17), 1719–1730. Doi: 10.5897/ERR2016.2914
- ATAY, D., KURT, G., Çamlıbel, Z., PINAR, E. i ÖZLEM, K. (2009). The role of intercultural competence in foreign language teaching. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10 (3), 123–135.
- ARCAGÖK, S. i YILMAZ, C. (2020). Intercultural sensitivities: A mixed methods study with preservice EFL teachers in Turkey. *Issues in Educational Research*, 30 (1), 1–18. <http://www.iier.org.au/iier30/arcagok.pdf>
- AUERNHEIMER, G. (2010). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. U: Auernheimer, Georg (ur.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. – Wiesbaden, S. 35–65.
- BAGCELI KAHRAMAN, P. i ONUR SEZER, G. (2017). Relationship between Atti-

- tudes of Multicultural Education and Perceptions Regarding Cultural Effect of Globalization. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67, 233–249. Doi: 10.14689/ejer.2017.67.14
- BANKS, J. A. (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Simon and Schuster Macmillan.
- BEDEKOVIĆ, V. (2011). Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1), 139–151.
- BEDEKOVIĆ, V. i ZRILIĆ, S. (2014). Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao čimbenik suživota u multikulturalnom društvu. *Magistra Iadertina*, 9 (1), 111–122.
- 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
- BENNETT, J. M. (1993). Toward Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. U: R. M. Paige (Ur.), *Education for the Intercultural Experience* (str. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- BENNETT, A. (2004). Case Study Methods: Design, Use, and Comparative Advantages. U: D. F. Sprinz i Y. Wolinsky-Nahmias (Ur.), *Models, Numbers, and Cases: Methods for Studying International Relations* (str. 19–55). Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- BEKIROĞLU, O., i BALCI, S. (2014). Looking for the clues of sensitivity of intercultural communication: A survey on the sample of communication faculty students. *Selçuk University Journal of Studies in Turcology*, 35, 429–458.
- BHAWUK, D. P. S. i 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
- BOLTEN, J. (2007). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: LZT.
- 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
- BRONFENBRENNER, U. (ur.) (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. T. O., California: Sage Publications Inc.
- BUSH, M. D. (2007). Facilitating the integration of culture and vocabulary learning: The categorization and use of pictures in the classroom. *Foreign Language Annals*, 40 (4), 727–745. Doi: 10.1111/j.1944-9720.2007.tb02890.x
- BUSTAMANTE, R. M., SKIDMORE, S. T., NELSON, J. A. i JONES, B. E. (2016). Evaluation of a cultural competence assessment for preservice teachers. *The Teacher*

- Educator*, 51 (4), 297–313. Doi: 10.1080/08878730.2016.1186767
- BUTERIN, M. (2013). Interkulturalna osjetljivost učenika srednjih škola. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- BYRAM, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CARUSO, D. R. i MAYER, J. D. (1998). A Measure of Emotional Empathy for Adolescence and Adults. Unpublished Manuscript.
- CHEN, G-M. i STAROSTA, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. U: Brant. R. Burleson i Adrienne. W. Kunkel (ur.), *Communication Yearbook*, 19 (1), 353–383, Thousand Oaks, CA: SAGE. Doi: 10.1080/23808985.1996.11678935
- CHEN, G-M. i STAROSTA, W. J. (1998). *Foundations of intercultural communication*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- CHEN, G. i STAROSTA, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1–15. https://digitalcommons.uri.edu/com_facpubs (pristupljeno 5. lipnja 2023.)
- Cheng, C., Chiu, C., Hong, Y. i Cheung, J. S. (2001). Discriminative facility and its role in the quality of social interactions. *Journal of Personality*, 70, 145–176. Doi: 10.1111/1467-6494.695163
- CLOUET, R. (2006). Between one's own culture and the target culture: The language teacher as intercultural mediator. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 5, 53–62.
- CUBUKCU, F. (2013). Pre-service English teachers' intercultural sensitivity. *Journal of Human Sciences*, 10 (1), 832–843.
- CUSHNER, K., McCLELLAND, A. i SAFFORD, P. (2009). *Human diversity in education: An integrative approach* (6th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- 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
- DEARDORFF, D. K. (2006). Identification and Assessment of intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of studies in international education*, 10 (3), 241–266. Doi: 10.1177/1028315306287002
- DEARDORF, D. K. (2007). Principles of international education assessment. *IIE Networker*, 51–52.
- DEL VILLAR, C. P. (2010). How savvy are we? Towards predicting intercultural sensitivity. *Human Communication*, 13 (3), 197–215.

- DEMIR, A. i DEMIR, S. (2009). Erasmus programinin kültürlerarası diyalog ve etkileşim açısından değerlendirilmesi (öğretmen adaylarıyla nitel bir çalışma)*•••• the assesment of Erasmus program in terms of intercultural dialogue and interaction. *Journal of International Social Research*, 2 (9), 95–105.
- DEMIR, S. (2012). Çok kültürlü eğitimin erciyes üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *Electronic Turkish Studies*, 7 (4), 1453–1475.
- DEMIR, S. i ÜSTÜN, E. (2017). Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 182–204. Doi: 10.23891/yyumi.2017.7
- DEMIRCIOGLU, S. i OZDEMIR, M. (2014). The Relationship Between Counterproductive Work Behaviours And Psychological Contracts In Public High Schools. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 44 (1). Doi: 10.14812/cufej.2015.003
- DIKOVIĆ, M. (2016). Metode poučavanja i učenja u kurikulumskome pristupu građanskom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik*, 4 (65), 539–586.
- DOBROTA, S. i VUKIĆ, M. (2021). Interkulturalna efikasnost i preferencije glazbi svijeta u kontekstu visokoškolskog obrazovanja. *Metodički ogledi*, 29 (2), 247–262. <https://doi.org/10.21464/mo.28.2.3>.
- DONG, Q., KOPER, R. J. i COLLACO, C. M. (2008). Social intelligence, self-esteem, and intercultural communication sensitivity. *Intercultural Communication Studies*, 17 (2), 162–172.
- DUFFY, S. i MAYES, J. (2001). „Family Life“ and „Regional Identity“: Comparative Studies While Learning French. U: Michael. Byram, Adam, Nichols. David. Stevens, *Developing Intercultural Competence in Practice*. Multilingual Matters LTD.
- Endres, K. L. i Lueck, T. L. (1998). A New Instrument to Measure Diversity in the Curriculum. *Journalism & Mass Communication Educator*, 53 (1), 85–94. Doi: 10.1177/107769589805300110
- ERDOGAN, I. i OKUMUSLAR, M. (2020). Intercultural Sensitivity and Ethnocentrism Levels of Theology Students in a Turkish University Sample. *Religions*, 11 (237), 1–19. Doi:10.3390/rel11050237
- FANTINI, A. i TIRMIZI, A. (2006). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. World Learning Publications. http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/
- FURSTENBERG Jr, F. F. (2010). On a new schedule: Transitions to adulthood and

- family change. *The Future of Children*, 67–87. Doi: 10.1353/foc.0.0038
- GENC, G. i BOYNUKARA, E. (2017). PrePre-Service EFL Teachers' Social Intelligence and Intercultural Sensitivity. *International Journal of Language and Linguistics*, 4 (4), 232–239. Doi: 10.30845/ijll
- GOJEVIĆ, A. (2018). Interkulturalna osjetljivost studenata nastavnčkih studija. Neobjavljeni diplomski rad. Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- GUDYKUNST, W. B. i KIM, Y. Y. (1992). *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*. New York: McGraw-Hill.
- HARCH, C. i POEHNER, M. E. (2016). Enriching student experiences abroad: The potential of dynamic assesment to develop student interculturality. *Language and Intercultural Communication*, 16 (3), 470–490.
- HOKANSON, S. (2000). Foreign language immersion homestays: Maximizing the accommodation of cognitive styles. *Applied Language Learning*, 11, 239–264.
- HORVAT PETRAVIĆ, B. (2013). *I'm your neighbour, get to know me! - Stereotypes and prejudices among elementary school students*. U: Bartulović, M., Bash, L. i Spajić-Vrkaš, V. (Ur.) IAIE 86 Zagreb conference 2013: *Unity and disunity, connections and separations: intercultural education as a movement for promoting multiple identities, social inclusion and transformation*. Conference proceedings (120–125), Zagreb: Interkultura.
- HRVATIĆ, N. i SABLJIĆ, M. (2008). Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikula. *Pedagoška istraživanja*, 5 (2), 197–206.
- INOUE, Y. i JOHNSON, K. (2002). Faculty attitudes toward diversity and multiculturalism in an American Pacific Island University. *Research in the Schools*, 9 (1), 51–59.
- JELIĆ, M. (2025). Od predrasuda do integracije: Uloga međugrupnog kontakta u izgradnji i osnaživanju zajednice. Međunarodni psihologijski znanstveni skup 27. *Bujasovi dani psihologije*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska. <https://bups.ffzg.unizg.hr/program/>
- JOHNSON, J. D., SIMMONS, C. H., JORDAV, A., MACLEAN, L., TADDEI, J., THOMAS, D., DOVIDIO, J. F. i REED, W. (2002). Rodney King and OJ revisited: The impact of race and defendant empathy induction on judicial decisions. *Journal of Applied Social Psychology*, 32 (6), 1208–1223. Doi:10.1111/j.1559-1816.2002.tb01432.x
- JONES, K. i JEANNE, D. (1997). Discrimination of two aspects of cognitive-social intelligence from academic intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 486.

- JURKOVIĆ, D. (2023). Interkulturalna osjetljivost studenata učiteljskih studija. Doktorska disertacija. Sveučilište u Zadru.
- JURKOVIĆ, D. i NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ, A. (2023). Doprinos sociodemografskih čimbenika i emocionalne kompetencije u objašnjenju interkulturalne osjetljivosti studenata učiteljskih studija. U: Anela. Nikčević-Milković, Jasminka. Brala-Mudrovčić, Denis. Jurković (ur.), *Globalne promjene u obrazovanju i očuvanje baštine* (145–165). Sveučilište u Zadru.
- JURKOVIĆ, D. i BUTERIN MIČIĆ, M. (2024). Odrednice interkulturalne osjetljivosti studenata učiteljskih studija: doprinos multikulturalnog iskustva i sociodemografskih obilježja. *Metodički ogledi*, 31 (1), 93–120.
- KANSTAD, T., HAMMER, BJØNTEGAARD i SELLEVOLD (2003). Mechanical properties of young concrete: Part II: Determination of model parameters and test program proposals. *Materials and Structures*, 36, 226–230.
- KHAIRUTDINOVA, M. R. i LEBEDEVA, O. V. (2016). Developing the multicultural personality of a senior high school student in the process of foreign language learning. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11 (13), 6014–6024. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115528.pdf> (pristupljeno 31. siječnja 2024).
- KOBE, L. M., REITER-PALMON, R. i RICKERS, J. D. (2001). Self-Reported Leadership Experiences in Relation to Inventoried Social and Emotional Intelligence. *Psychology Faculty Publications*, 66. <https://digitalcommons.unomaha.edu/psychfacpub/66>. (pristupljeno 6. rujna 2023).
- LIU, C. (2016). Cultivation of intercultural awareness in EFL teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 7 (1), 226–232.
- LOVVORN, AL S. i CHEN, J.-S. (2011). Developing a global mindset: The relationship between an international assignment and cultural intelligence. *International Journal of Business and Social Science*, 2 (9), 275–283. Doi: 10.30845/ijbss
- MADDUX, W. W., LU, J. G., AFFINITO, S. J. i GALINSKY, A. D. (2021). Multicultural experiences: a systematic review and new theoretical framework. *Academy of Management Annals*, 15 (2), 345–376. Doi: 10.5465/annals.2019.0138
- MCMURRAY, A. A. (2007). Measuring Intercultural sensitivity of international and domestic college students: the impact of international travel. University of Florida (Master Degree). https://ufdcimages.uflib.ufl.edu/UF/E0/02/12/39/00001/mcmurray_a.pdf
- MEHRABIAN, A. i EPSTEIN, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of*

- Personality*, 40, 525–543.
- MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I SPORTA REPUBLIKE HRVATSKE (2013). *Strateški plan za razdoblje 2014.-2016.*
- MLINAREVIĆ, V., PEKO, A. i IVANOVIĆ, J. (2013). Interkulturalno obrazovanje učitelja [Teachers intercultural education]. *Napredak*, 154 (1-2), 11–30.
- MORALES MENDOZA, K., SANHUEZA HENRÍQUEZ, S., FRIZ CARRILLO, M. i RIQUELME BRAVO, P. (2017). The intercultural sensitivity of chilean teachers serving an immigrant population in schools«, *Journal Of New Approaches In Educational Research*, 6 (1), 71–77. DOI: 10.7821/naer.2016.8.173
- MORGAN, M. (2001). *National identities and travel in Victorian Britain*. Springer.
- NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ, A. (2023). Doprinos osobina ličnosti, emocionalne kompetentnosti, multikulturalnih iskustava i nekih sociodemografskih pokazatelja interkulturalnoj osjetljivosti budućih učitelja (usmeno izlaganje). 26. *Dani Ramira i Zorana Bujasa*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska.
- NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ, A. i JERKOVIĆ, A. (2025). *Obrazovanje za emocionalnu pismenost*. Sveučilište u Zadru, Nakladnik „Jesenski i Turk“.
- OH, W. O. (2011). Factors Influencing Cultural Sensitivity among Nursing Students. *Journal of Korean Academy of Child Health Nursing*, 17 (4), 222–229. DOI: 10.4094/jkachn.2011.17.4.222
- 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
- PERKOVIĆ, L. i PUKLJAK IRIČANIN, Z. (2010). Komunikacijske vještine i sposobnosti. U: Jasminka. Lučanin, Damir. Lučanin (ur.), *Komunikacijske vještine u zdravstvu*. Zdravstveno Veleučilište i Naklada Slap, Zagreb.
- PERKOVIĆ, L. i PUKLJAK IRIČANIN, Z. (2019). *Priručnik za vježbe iz Komunikacijskih vještina u zdravstvu*. Zagreb: Zdravstveno veleučilište Zagreb.
- PEROTTI, A. (1995). *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- PIRŠL, E. (2014). (Re)definicija pojma kompetencije i interkulturalne kompetencije. U: N. Hrvatić (Ur.), *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti* (str. 50). Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici.
- Piršl, E., DRANDIĆ, D. i MATOŠEVIĆ, A. (2022). Cultural intelligence: Key intelligence of the 21st century? Validation of CQS instrument. *Medijske studije*, 13 (25), 90–105. DOI: 10.20901/ms.13.25.5 /

- POMURAN, N. i KIRICHENKO, E. N. (2019). Developing Intercultural Sensitivity in Students of Linguistics. *Bulletin of Kemerovo State University*, 21 (2), 414–420. Doi: 10.21603/2078-8975-2019-21-2-414-420
- POLAT, S. i MURAT, A. M. (2012). The relationship between the teachers' intercultural competence levels and the strategy of solving conflicts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1961–1968. Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.411
- POLAT, N. (2014). The interaction of the L2 motivational self system with socialisation and identification patterns and L2 accent attainment. *The impact of self-concept on language learning*, 268–295.
- POLAT, S. i OGAY BARKA, T. (2014). Preservice teachers' intercultural competence: A comparative study of teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 19–38.
- PORTO, R. (2010). Next-to-leading-order spin-orbit effects in the motion of inspiralling compact binaries. *Classical and Quantum Gravity*, 27 (20), 205001. Doi: 10.1088/0264-9381/27/20/205001
- RAMALU, S. S., ROSE, R. C., ULI, J. i KUMAR, N. (2012). Cultural Intelligence and Expatriate Performance in Global Assignment: The mediating role of adjustment. *International Journal of Business and Society*, 13 (1), 19–32.
- RENIERS, R. L. E. P., CORCORAN, R., DRAKE, R., SHRYANE, N. M. i VÖLLM, B. A. (2011). The QCAE: A Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy. *Journal of Personality Assessment* 93 (1), 84–95. Doi: 10.1080/00223891.2010.528484
- RENGI, Ö. I POLAT, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6 (3), 135–156. Doi: 10.15390/EB.2019.7613
- RINGS, G. i ALLEHYANIB, F. (2020). Curriculum and Instruction Personality traits as indicators of the development of intercultural communication competence. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12 (1), 17–32. <http://ijci.wcci-international.org>
- SABLIĆ, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Naklada Ljevak.
- SARICOBAN, A. i OZ, H. (2014). Research into pre-service English teachers' intercultural communicative competence (ICC) in Turkish context. *The Anthropologist*, 18 (2), 523–531. Doi: 10.1080/09720073.2014.11891570
- SAYER, P. i MEADOWS, B. (2012). Teaching culture beyond nationalist boundaries: national identities, stereotyping, and culture in language education, *Intercultural Education*, 23 (3), 265–279.

- ŠEKERCI, H. i 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/esosder.645770
- SEZER, G. O. i KAHRAMAN, P. B. (2016). Evaluating personal qualifications of teacher candidates in terms of intercultural sensitivity levels. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (12A), 1–6. Doi: 10.13189/ujer.2016.041301
- SINAGATULLIN, I. M. i VALITOVA, G. A. (2019). Developing the future primary teachers' multicultural competence. U: Roza. Valeeva (ur.), *Teacher Education – IFTE 2018, 45. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, Kazan, Russia: Future Academy, 337–342. Doi: 10.15405/epsbs.2018.09.39
- SPAJIĆ-VRKAŠ, V. (2014). *Znam, razmišljam, sudjelujem: projekt. Novo doba ljudskih prava i demokratije u školama: eksperimentalna provedbe kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja: istraživački izvještaj*. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.
- TORTOP, H. S. (2014). Attitudes of candidate teachers towards multicultural and gifted education. *Journal of Gifted Education Research*, 2 (2), 16–26.
- TUNCCEL, İ. i ARICIOGLU, A. (2018). The Factors Affecting the Intercultural Sensitivity Perception Level of Psychological Counseling and Guidance Students. *International Education Studies*, 11 (3), 61–69. Doi:10.5539/ies.v11n3p61
- UNNEVER, J. D., CULLEN, F. T. i FISHER, B. S. (2005). Empathy and public support for capital punishment. *Journal of Crime and Justice*, 28 (1), 1–34. Doi: 10.1080/0735648X.2005.9721205
- ÜSTÜN, E. (2011). *Factors Affecting Teacher Candidates' Intercultural Sensitivity and Ethnocentrism Levels (Master dissertation)*, Retrieved from Yıldız Technical University, İstanbul.
- VAN DYNE, L., ANG S. i KOH, C. (2008). Development and Validation of the CQS: The Cultural Intelligence Scale, U: Soon. Ang, Lin. Van Dyne (2008), *Handbook of Cultural Intelligence*, Routledge. Doi: 10.4324/9781315703855
- VAN DRIEL, M. i GABRENYA, W. (2012). Organizational Cross-Cultural Competence Approaches to Measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44 (6), 874–899. Doi: 10.1177/0022022112466944
- VAN HONK, J., TERBURG, D. i BOS, P. A. (2011). Further notes on testosterone as a social hormone. *Trends in Cognitive Sciences*, 15 (7), 291–292. Doi: 10.1016/j.tics.2011.05.003
- VAN DER ZEE, K. I. i VAN OUDENHOVEN, J. P. (2000). The Multicultural Per-

- sonality Questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of Personality*, 14, 291–309. Doi: 10.1002/1099-0984(200007/08)14:4<291::AID-PER377>3.0.CO;2-6
- WANG, Y., DAVIDSON, M. M., YAKUSHKO, O. F., SAVOY, H. B., TAN, J. A. i BLEIER, J. K. (2003). The scale of ethnocultural empathy: Development, validation, and reliability. *Journal of counseling psychology*, 50 (2), 221. Doi: 10.1037/0022-0167.50.2.221
- YETİŞ, V. A. i KURT, Ç. (2016). Intercultural sensitivity levels of Turkish pre-service foreign language teachers: Examples from education faculties of two universities in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11 (17), 1719–1730. Doi: 10.5897/ERR2016.2914
- YİĞİTTİR, S. i OÇAL, A. (2011). Lise Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri, *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13 (20), 117–124.
- YILMAZ, F. i GÖÇEN, S. (2013). Investigation of the prospective primary teachers' intercultural sensitivity levels in terms of certain variables. *Adıyaman University Journal of Institute of Social Sciences*, 6 (15), 373–392. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adyusbd/issue/1388/16320>. (pristupljeno 2. prosinca 2024).
- YURTSEVEN, N. i 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

INTERNETSKI IZVORI:

<https://hr.economy-pedia.com/11040545-patriotism>. (pristupljeno: 3. listopada 2024).

SIGNIFICANT DETERMINANTS OF CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF HIGHER LEVELS OF INTERCULTURAL SENSITIVITY

ABSTRACT

In the so-called global village of the 21st century, interactions between people of different cultural heritages are becoming more frequent as a result of technological development and mobility, which is reflected in business, travel and leisure. The task of intercultural education (ICE) is to develop intercultural sensitivity (IS) as an affective component and at the same time the foundation and prerequisite for intercultural communication competence (ICC). IS is developed through the curriculum of the cross-curricular theme of civic education and through the curricula of a number of school subjects/faculty courses (especially social studies, linguistics and art), by holistically affecting all aspects of student development. Educational institutions (which, according to Bronfenbrenner's ecological model, are part of the microsystem of the child/student) play an important role in the development of IS. However, research shows that teachers in many countries, including the Republic of Croatia, are still not sufficiently prepared for the challenges of IS. The aim of this paper is to provide an overview of key predictors, or determinants, that contribute to the development of IS, present relevant empirical findings and offer a critical review. According to the research results, these determinants can be divided into: a) indirect: multicultural experiences (more frequent contacts with members and friendships with people from other cultures, volunteer work, student exchanges, education with members of other cultures, etc.) and b) direct: following news and events outside one's own country, following media and art from other cultures, learning about other cultures, knowledge of foreign languages, a number of psychological determinants (such as ethnocultural empathy, social-emotional competence, self-confidence in interactions, personality traits - primarily Agreeableness, Extraversion and Openness, behavioral flexibility, self-control), and sociodemographic (individual education, educational status of parents, years of experience of educational staff, graduate level of study, urbanity of residence, type of secondary school, etc.). Based on the analysis of the aforementioned predictors and insights from empirical research, the final part of the paper formulates recommendations for more effective development of IOiO in accordance with the constructivist learning paradigm.

KEYWORDS:

intercultural communication competence (ICC), intercultural education (IOiO), intercultural sensitivity (IS), recommendations for more efficient development of IOiO