

Poznavanje stranog jezika kao prediktor kulturne inteligencije mladih

Štajdohar, Helena

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:394859>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-02-27**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Odsjek za pedagogiju
Studij engleskog jezika i književnosti i pedagogije

Helena Štajdohar

Poznavanje stranog jezika kao prediktor kulturne inteligencije mladih

Diplomski rad

Područje: društvene znanosti, polje: pedagogija, grana: posebne pedagogije

Mentor: prof. dr. sc. Marija Sablić

Osijek, 2023

Zahvala

Ovim putem se od srca želim zahvaliti svojoj mentorici, prof. dr. sc. Mariji Sablić, kao motivacijskim polazištem za temu interkulturalizma i kulturne inteligencije, koja mi je pomogla oko svih nedoumica vezanih za diplomski rad.

Također se zahvaljujem prof. dr. sc. Višnji Pavičić Takač, koja mi je pomogla kod provedbe rada i konzultiranja na svom kolegiju *Istraživanja u nastavi engleskoga jezika*.

Moje zahvale idu i izv. prof. dr. sc. Elvi Piršl, doc. dr. sc. Dijani Drandić te prof. dr. sc. Andrei Matošević, koji su omogućili korištenje instrumenta „Skala kulturne inteligencije.”

Zahvaljujem se i prof. Mirni Kurtović, koja mi je otvorenog srca pristupila i pomogla pri prikupljanju podataka u Jezičnoj gimnaziji u Osijeku.

Posebno se želim zahvaliti svojoj prijateljici Josipi Čabraji, koja mi je uljepšala i olakšala zadnjih pet godina života te prijateljici Moniki Kostadinović, zbog koje je i moja kulturna inteligencija veća.

Najveće zahvale idu mojoj obitelji, sestri Kristini, mami Sonji te tati Željku kao glavnim navijačima za sve moje uspjehe, nadam se da će vam rad pomoći bar upola koliko i meni.

Izjava

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napisala te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s navođenjem izvora odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasna da Filozofski fakultet u Osijeku trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta u Osijeku, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, 4. srpnja 2023.

Helena Štajdohar

Helena Štajdohar, 0122230184

Sažetak

U globaliziranom svijetu 21. stoljeća kao neizbježnu stavku u svakodnevnom životu možemo smatrati multikulturalizam, koji nas potiče na uočavanje razlika između vlastite kulture i kultura drugih naroda. Komunikacija, uvažavanje te prihvaćanje razlika neki su od načina suzbijanja predrasuda prema drugačijima zbog čega je važno razvijati vlastite interkulturalne kompetencije. Kako bismo stvorili interkulturalno kompetentno društvo, potrebno je krenuti od odgojno-obrazovnog sustava kao pretpostavke za uklanjanje međukulturnih granica. Za ostvarivanje toga cilja, učitelji, nastavnici i učenici trebaju razvijati svoju kulturnu inteligenciju, fokusirajući se na kognitivnu, metakognitivnu, motivacijsku te ponašajnu dimenziju. U radu se željelo istražiti povezanost učenja stranih jezika i kulturne inteligencije mladih. Rezultati su pokazali da su ženski ispitanici uspješniji u ponašajnoj kulturnoj dimenziji u odnosu na muške ispitanike. Iznenadujuće, rezultati nisu pokazali korelaciju između dobi i kulturne inteligencije, dok su rezultati zaključne ocjene iz engleskog jezika i kulturne inteligencije pokazali korelaciju. Također, učenici koji su proveli vrijeme u inozemstvu u sklopu projekata, učeničke razmjene ili privatnog putovanja pokazali su se uspješnijima u ponašajnoj kulturnoj dimenziji u odnosu na učenike koji nisu imali to iskustvo, što je i bilo očekivano.

Ključne riječi: kulturna inteligencija, inteligencija, interkulturalne kompetencije, multikulturalizam, metakognitivna dimenzija, kognitivna dimenzija, motivacijska dimenzija, ponašajna dimenzija

Abstract

In the globalized world of the 21st century, we can consider multiculturalism as an inevitable element in everyday life, which encourages us to notice the differences between our own culture and the cultures of other nations. Communication, appreciation, and acceptance of differences are just some ways of suppressing prejudices toward others, which is why developing one's intercultural competencies is important. In order to create an interculturally competent society, it is necessary to start with the educational system as a prerequisite for removing intercultural borders. To achieve this goal, teachers and students should develop cultural intelligence, focusing on the cognitive, metacognitive, motivational, and behavioral dimensions. The aim of the paper was to investigate the connection between learning foreign languages and the cultural intelligence of young people. The results showed that female respondents are more successful in the behavioral and cultural dimensions compared to male respondents. Surprisingly, the results showed no correlation between age and cultural intelligence, while the results of the final grade in English and cultural intelligence showed a correlation. Also, students who spent time abroad as part of projects, student exchange, or private travel proved to be more successful in the behavioral and cultural dimension compared to students who did not have this experience, which was expected.

Keywords: cultural intelligence, intelligence, intercultural competence, multiculturalism, metacognitive dimension, cognitive dimension, motivational dimension, behavioral dimension

Sadržaj

1. Uvod.....	7
2. Teorijska polazišta.....	8

2.1. Poimanje inteligencije.....	8
2.2. Kulturna inteligencija.....	9
2.3. Multikulturalizam i interkulturalizam.....	11
2.3.1. Interkulturalne kompetencije.....	16
2.4. Odgojno-obrazovna područja srednjoškolskog obrazovanja.....	19
2.4.1. Jezično-komunikacijsko područje.....	20
3. Metodologija.....	21
3.1. Cilj i istraživačka pitanja.....	21
3.2. Sudionici.....	21
3.3. Instrument.....	21
3.4. Postupak.....	22
3.5. Rezultati.....	22
3.5.1. Razlika između učenika i učenica i njihove kulturne inteligencije.....	22
3.5.2. Korelacija između dobi učenika i njihove kulturne inteligencije.....	23
3.5.3. Korelacija između učenikove završne ocjene iz engleskog jezika i kulturne inteligencije.....	24
3.5.4. Razlika između učenika koji su proveli vrijeme u inozemstvu i onih koji nisu te njihove kulturne inteligencije.....	24
3.6. Rasprava.....	25
4. Zaključak.....	28
5. Literatura.....	29
6. Prilozi.....	32

1. Uvod

Suvremeni je svijet pod utjecajem globalizacije, što se odražava na gotovo svako područje našeg života. Tehnološki napredak utjecao je na povezanost svijeta, a očituje se u različitim svakodnevnim uređajima poput javnog prijevoza, mobilnih uređaja, računala,

interneta, društveni mreža, i slično. Kako bi održao stalne promjene, globalizirani svijet zahtijeva razmjenu dobara, uključujući naftu i ugljen, ali i nematerijalnih vrijednosti, poput znanja. Pri tomu i ljudi postaju dobro radi razmjene znanja, što često rezultira migracijama. Međutim, selidba u drugi grad ili državu radi bolje prilike za posao nije jedina vrsta migracije koja postoji. Mnogi migriraju kako bi izbjegli siromaštvo, političke nesuglasice, ratove, prirodne katastrofe i slično. Prema tomu, dolaskom u novu sredinu, uz svoje fizičke vrijednosti, ljudi donose i svoju kulturu. Čest je slučaj da se kulture domaćina i pridošlica razlikuju pa zna uslijediti kulturni šok s obje strane. Posljedica je toga da su kulture prisiljene na interakciju i prilagodbu novim okolnostima, što se često pojavljuje kao interkulturalizam, „interakcija između ljudi iz različitih kulturnih ili supkulturnih pozadina s namjerom da dovede do zajedničkog razumijevanja poruka“ (Oxford Dictionary, n.d.). Budući da je kontakt s drugim kulturama neizbježan, potrebno je educirati se o ispravnom ponašanju u interakciji s pripadnicima druge kulture, što je povezano s kulturnom inteligencijom i njezinim razvojem.

2. Teorijska polazišta

2.1. Poimanje inteligencije

Inteligencija je jedna od glavnih tema u području odgoja i obrazovanja 20. stoljeća te istraživanjem dobiva nova značenja i interpretacije. Inteligencija se kao pojam u psihologiji

objašnjava kao „sposobnost dobivanja informacija, učenja iz iskustva, prilagođavanja okolini, razumijevanja i ispravnog korištenja misli i razuma” (APA Dictionary of Psychology, n.d.). Prvi standardizirani test inteligencije sastavili su francuski psiholozi Alfred Binet i Théodore Simon 1905. godine prema kojima je i test dobio ime, Binet-Simonova skala. Test je uključivao stavke osmišljene za mjerenje sposobnosti praćenja uputa, prosuđivanja i rješavanja raznih problema te je služio za prepoznavanje brzih i sporih učenika u francuskom odgojno-obrazovnom sustavu (A Dictionary of Psychology, 2008). Naime, test je nadopunjen 1930ih pri čemu je došlo i do promjene imena u Stanford-Binetov test inteligencije. Ova promjena uvela je mjerenje inteligencije kao omjer izmjerene mentalne dobi i kronološke dobi pomnoženih sa 100 pri čemu se dobio kvocijent inteligencije (eng. Intelligent Quotient, IQ) (Britannica, 2021).

Također, važna je i Spearmanova teorija inteligencije koja objašnjava da je inteligencija kombinacija g faktora (eng. general factor) i nekoliko s faktora (eng. specific factor). G faktor dostupan je pojedincu u jednakoj mjeri za sve intelektualne radnje, dok su s faktori karakteristični za radnju koja se obavlja u određenom trenutku (Britannica, 2022).

Uz Spearmana, važan je i Cattell koji 1960ih objašnjava generalnu inteligenciju kao kombinaciju fluidne i kristalizirane inteligencije. Fluidnu inteligenciju objašnjava kao sposobnost prilagodbe novim situacijama, a to se očituje u izvedbi na testovima analogije, klasifikacije i dopune serija. Kristalizirana inteligencija obuhvaća vokabular, opće informacije i znanje specifično za određena područja, poput poznavanje geografije ili matematičkih vještina (Sternberg, 2022).

Nadalje, jedna od novijih teorija inteligencije jest i Sternbergova Trijarhička teorija inteligencije (1985, 1997, 2003, prema Robinson, 2013, 655) koja se bavi kognitivnim sposobnostima neophodnim za uspjeh u svakodnevnom životu, a ne samo u situacijama učenja u školi. Prema Sternbergu, inteligencija je skup od tri aspekta - analitičke, kreativne i praktične inteligencije. Analitička se inteligencija uključuje kada se komponente inteligencije primjenjuju za analizu, procjenu, prosudbu, usporedbu i kontrast. Kreativna se inteligencija poziva kada se osoba mora nositi s novim situacijama te kada je uključena u procese stvaranja, invencije i otkrivanja. Praktična inteligencija odnosi se na rješavanje problema i pitanja s kojima se suočavamo u svakodnevnom životu, npr. zadaci na poslu ili kod kuće, uključujući sposobnosti primjene i provedbe znanja.

Iako je svaka od teorija inteligencija doprinijela boljemu razumijevanju samom pojmu „inteligencija,” danas je najzastupljenija te najviše korištena Gardnerova Teorija višestrukih inteligencija. Gardner je na temelju provedenih istraživanja „nadarenih pojedinaca, pacijenata s oštećenjem mozga, autističnih ljudi, normalne djece, normalnih odraslih, stručnjaka u različitim područjima rada i pojedinaca iz različitih kultura,” zaključio da inteligencija nije urođena nepromjenjiva karakteristika koja kontrolira sve ostale vještine pojedinca. Naprotiv, Gardner zaključuje da je inteligencija smještena u različitim dijelovima mozga koji su međusobno povezani te se oslanjaju međusobno, a uz to, različiti dijelovi mozga mogu raditi zasebno te imaju sposobnost razvijati se (Gardner, 2011, 9). Gardnerova je teorija još uvijek u procesu razvoja te se uz nekoliko osnovnih inteligencija postupno dodaju nova područja, pri čemu su danas poznate lingvistička, logičko-matematička, prostorna, glazbena, tjelesno-kinestetička, interpersonalna, intrapersonalna, a kasnije se dodaje i naturalistička inteligencija.

Teorija višestrukih inteligencija iznimno je važna za shvaćanje inteligencije jer se njome predlaže da pojedinac može imati različito razvijene sposobnosti te da ne mora nužno ovladavati jednim od navedenih područja. Ovom se teorijom također naglašava da pojedinac može biti inteligentan bez da je uspješan u logičko-matematičkom području, a koje je služilo kao početna točka istraživanja inteligencije. Na temelju toga, Gardnerova se teorija i danas razvija i dopunjuje novim područjima koja pridonose razumijevanju posebnosti svake individue.

2.2. Kulturna inteligencija

Naime, već je spomenuto da Gardner (1983, prema Visser et al., 2006) predlaže nekoliko neovisnih područja sposobnosti. Ove se sposobnosti shvaćaju kao različite vrste inteligencije - lingvistička, prostorna, logičko-matematičku, interpersonalna, intrapersonalna, tjelesno-kinestetičk, glazbena i naknadno dodana naturalistička inteligencija (Visser et al., 2006). Uzimajući u obzir stalni razvoj Gardnerove teorije višestruke inteligencije, kulturna inteligencija bi trebala biti dodana popisu zadataka. Kulturna inteligencija usko je povezana s interkulturalnom kompetencijom, koju neki autori koriste naizmjenično. Međutim, Piršl (2013) definira interkulturalno kompetentnu osobu kao pojedinca koji ne samo da posjeduje znanje i pozitivne stavove prema drugim kulturama, već je također sposoban uspostaviti učinkovitu interakciju s ljudima. Drugim riječima, interkulturalno kompetentna osoba sposobna je uspostaviti kvalitetnu interkulturalnu komunikaciju.

Kako bi pobliže opisali interkulturalnu kompetenciju, mnogi bi se autori složili oko tri ključne dimenzije, uključujući „kognitivnu (kulturno-specifično znanje, stav, otvorenost/fleksibilnost, kritičko mišljenje, motivacija i osobna autonomija), afektivnu (kulturna empatija i emocionalna stabilnost/ kontrola) i bihevioralnu (iskustvo, društvena inicijativa, vodstvo i komunikacija) dimenziju” (Matveev & Merz, 2014, 124). Ono što je ključno za razumjeti jest da se tri dimenzije nadopunjuju i ovise jedna o drugoj (Piršl, 2007, prema Piršl, 2013). Nadalje, budući da je to važna dimenzija kulturne inteligencije, ne čudi da su neke definicije kulturne inteligencije gotovo identične interkulturalnoj kompetenciji. Primjerice, prema Earleyju i Angu (2003, prema Piršl, 2013, 338), kulturna inteligencija „odnosi se na sposobnost pojedinca da se učinkovito ponaša i djeluje tijekom susreta s osobom drugačijeg kulturnog podrijetla i razmišljanja,” što je vrlo slično definiciji Piršla (2013) interkulturalno kompetentne osobe. Međutim, Piršl (2013, 338) daje šire objašnjenje, te predlaže da je kulturna inteligencija „individualna sposobnost pojedinca koja se stječe iskustvom i obrazovanjem, a temelji se i na nekim osobnim karakteristikama ličnosti, kao što su ekstraverzija, tj. spremnost i otvorenosti za nove kulturno različite interakcije.” Prema tomu, interkulturalna kompetencija i kulturna inteligencija doista imaju sličnosti, međutim, glavna razlika između njih je metakognitivni aspekt, prisutan samo u kulturnoj inteligenciji, koji zahtijeva visoku razinu kognitivnih procesa (Piršl, 2013). Ang i Dyne (2008, 5, prema Piršl, 2013) naglašavaju važnost metakognitivnog faktora za kulturnu inteligenciju. Prvenstveno, metakognitivni faktor promiče aktivno razmišljanje o ljudima i situacijama bez obzira na njihovo kulturno podrijetlo. Osim toga, pokreće i aktivne promjene u osobi za razliku od rigidnog stava o ograničenom razmišljanju i pretpostavkama drugih kultura. Konačno, metakognitivni faktor također navodi pojedinca da prilagodi i izmijeni svoje strategije kako bi bile prikladnije međukulturalnim interakcijama.

Različiti autori spominju četiri dimenzije kulturne inteligencije, a to su kognitivna kulturna inteligencija, metakognitivna kulturna dimenzija, motivacijska kulturna dimenzija i bihevioralna kulturna dimenzija. Kognitivna kulturna inteligencija odnosi se na opće znanje pojedinca o kulturi, koje uključuje znanje o ekonomskom, pravnom i društvenom poretku različitih kultura i supkultura (Triandis, 1994, prema Piršl, 2013) te temeljno znanje o kulturnim vrijednostima. (Hofstede, 2001, prema Piršl, 2013). Metakognitivna kulturna dimenzija odnosi se na individualne procese razumijevanja i usvajanja novih znanja o određenoj kulturi (Piršl, 2013). Zatim, motivacijska kulturna dimenzija odnosi se na sposobnost osobe da uči i funkcionira u međukulturalnim situacijama, dok je bihevioralna kulturna dimenzija sposobnost prilagodbe verbalnom i neverbalnom ponašanju u određenoj

situaciji (Piršl, 2013). Ove četiri dimenzije određuju kulturnu inteligenciju osobe koja nije urođena osobina, već se može naučiti (Piršl, 2013).

2.3. Multikulturalizam i interkulturalizam

Razvojem suvremenog svijeta dolazi do konstantnog napretka u područjima tehnologije, medicine te drugih prirodnih, ali i humanističkih te društvenih znanosti. Omjer ponude i potražnje posla često je neusklađen unutar države te mnogi pronalaze spas u inozemstvu. Odlaskom iz svoje zemlje, pojedinci, a nerijetko i cijele obitelji, donose svoj jezik i kulturu u novo okruženje. Dolazak u nepoznato može biti zastrašujuće iskustvo, osobito ako postoji veliki raskorak u kulturama pridošlica i domaćina. Pridošlice često imaju unaprijed određen stav o državi te ljudima s kojima stupaju u suživot i nerado ga mijenjaju. Za primjer se može uzeti hrvatski radnik koji pronalazi posao u Njemačkoj. Radnik može doći sa stavom da je Njemačka vrlo organizirana zemlja u kojoj se lako pronalazi posao, da Nijemci nisu društveni kao što bi to bili Hrvati te da je njihov cijeli život okupiran oko posla. Iz navedenog primjera može se uočiti da hrvatski radnik na temelju tuđih iskustava tvori vlastito mišljenje i prije nego što je sam imao priliku uvidjeti realnu situaciju. Takav način razmišljanja dovodi do predrasuda o drugim narodima i kulturama te sprječava pojedinca u stvaranju bilo kakvog drugog iskustva, osim onog negativnog, s osobama pripadnika drugih nacionalnosti.

Također, situacija se može pogledati sa stajališta domaćina. Naime, domaćini zemlje kojoj se pridružuju pridošlice mogu imati negativan stav o useljenicima. Na primjer, Nijemac može smatrati da su Hrvati kao narod veseljaci koji odbijaju pronalazak posla u vlastitoj zemlji te ilegalno dolaze u Njemačku kako bi u kratkom vremenskom periodu zaradili njima veliku svotu novca, a pritom oduzeli nekomu posao. Takvo mišljenje predlaže da domaćini gledaju pridošlice s visoka, odnosno kao jeftinu radnu snagu. Ovakav način razmišljanja uz predrasude, veže i diskriminaciju koja se objašnjava kao „nejednako postupanje prema društvenim skupinama ili pojedincima u nekom društvu” na temelju spola, roda, dobi, nacionalne/ etničke pripadnosti, profesije, obrazovanja i sl. (Hrvatska enciklopedija, 2021). Veći broj domaćina istomišljenika može utjecati na marginalizaciju doseljenika zbog drugačijeg jezika, kulture, pogleda na svijet, i slično, u odnosu na dominantne karakteristike države domaćina. Na temelju toga, predrasude, diskriminacija pa čak i marginalizacija neki su od izazova multikulturalizma.

Budući da živimo u 21. stoljeću, u kojemu je neizbježan kontakt s pripadnicima kultura različitih od naše, u našem je najboljem interesu prilagoditi se novom okruženju. Promjene

možemo pratiti u pravom vremenu jer je sve više azijskih radnika koji se odlučuju na rad u Hrvatskoj, a uz to, velik je broj ukrajinskih izbjeglica koje su pronašle azil baš u Hrvatskoj. Dakle, činjenica je da i Hrvatska, kao zemlja čija se velika većina stanovništva izjašnjava da je hrvatske nacionalnosti, doživljava promjene, odnosno utjecaj multikulturalizma, „stajališta da kulture, rase i etničke pripadnosti, posebice one manjinskih skupina, zaslužuju posebno priznanje svojih razlika unutar dominantne političke kulture (Britannica, 2023). Iako je multikulturalizam tek nešto s čime se Hrvatska počinje susretati, zapadne zemlje već dugi niz godina imaju iskustva s tom pojavom. Za primjer se može uzeti Kanada, koja 1971. godine objavljuje, a 1988. službeno uvodi Zakon o multikulturalizmu čiji je cilj da doseljenici imaju pravo i slobodu njegovati svoju kulturu bez prisile dominantne skupine na asimilaciju (Berry, 2013). Uz uvođenje Zakona o multikulturalizmu važna je i njegova primjena u praksi. Kako bi se njegovala multikulturalnost, kanadski odgojno-obrazovni sustav potiče na učenje o drugim kulturama organizirajući dane kulture (eng. culture days) u kojima djeca imaju zadatak predstaviti svoju kulturu i sve što se njome može smatrati. U školu se donosi hrana iz različitih dijelova svijeta, ovisno o podrijetlu učenika te djeca na taj način upoznaju strano i predstavljaju svoje, što im od najranijih godina

stvara naviku za poštovanjem različitosti i osjećajem pripadnosti u multikulturalnom okruženju u kojemu odrastaju.

Zbog promjena na globalnom planu dovodi se u pitanje sposobnost europskih obrazovnih institucija u provedbi obrazovanja pluralističkih društava. Stvaranje multikulturalnih društava neizbježno je za Europu te ono sa sobom donosi nove izazove. Za primjer ćemo uzeti Hrvatsku za koju je moguće da postane multikulturalna zemlja. Tada veliku većinu stanovnika više ne bi činili Hrvati, već bi se taj broj smanjio, a osobe pripadnika drugih nacionalnosti povećale bi svoj udio u broju stanovnika Hrvatske. Tako bi s oko 90% Hrvata udio mogao pasti na 40%, a ostatak populacije činili bi npr. Bošnjaci s 20%, Filipinci s 10%, Ukrajinci s 15%, itd. U ovakvoj situaciji bitno je zapitati se što učiniti po pitanju obrazovanja djece tih manjina, odnosno, treba li se donijeti novi zakon koji bi kao i u Kanadi promovirao multikulturalizam ili nastaviti s trenutna tri oblika obrazovanja nacionalnih manjina. U slučaju da se odlučimo za prvu opciju, znači li to da će sva djeca u Republici Hrvatskoj morati učiti o kulturama dominantnih nacionalnih manjina u državi, odnosno trebamo se zapitati kako bi se to postiglo, izbacivanjem sadržaja vezanog za hrvatsku kulturu ili dodavanjem sadržaja vezanih za kulturu manjina? No, to opet povlači pitanje preopterećenosti djece. Uzmemo li pak drugu varijantu, nastavak provedbe triju oblika obrazovanja za nacionalne manjine u RH, možemo li

se zvati multikulturalnim društvom ako je javno obrazovanje i dalje usmjereno samo na jednu skupinu? Prema trima modelima, učenik kao pripadnik nacionalne manjine sam odabire želi li u odgojno-obrazovnom procesu učiti na jeziku i pismu svoje manjine. Ukoliko se odluči za njegovanje svoje kulture, učenik odabire jedan od tri modela (Vlada Republike Hrvatske, n.d.) od kojih se prema A modelu „cjelokupna nastava izvodi na jeziku i pismu nacionalne manjine, uz obvezno učenje hrvatskoga jezika u istom broju sati u kojem se uči jezik manjine...,” prema B modelu, učenici nastavu slušaju dvojezično, prirodne predmete uče na hrvatskom, a društvene na jeziku nacionalne manjine te prema C modelu, učenici mogu odabrati slušanje cjelokupne nastave na hrvatskom jeziku uz dodatno učenje jezika i kulture nacionalne manjine. Učenici i s ova tri modela najvjerojatnije ne ostvaruju potpuni doživljaj svoje kulture kao što bi to ostvarivali u svojoj matičnoj zemlji. To može biti uvjetovano individualnim pothvatima za učenjem i istraživanjem o vlastitoj kulturi, obiteljskim obilježavanjem i njegovanjem kulturne baštine, kvalitetom obrazovanja pri odabiru jednog od modela, dostupnosti obrazovanja prema modelima ovisno o području naseljenosti te stavu većinske populacije o konkretnoj nacionalnoj manjini. Dakle, niti jedna od dvije opcije ne bi mogla samostalno podržati odgojno-obrazovni proces te bi ostali čimbenici poput obiteljskog njegovanja kulture morali nadoknaditi „izgubljeni” dio.

Također, važna stavka koja se veže na multikulturalizam jest pojava tzv. melting-pota, koji je karakterističan za društvo SAD-a početkom 20. st. (Hrvatska enciklopedija, 2021). Naime, melting-pot jest „ideja da se multietničko društvo integrira tako da se od kulture svake etničke skupine uzme ponešto kako bi se uspostavila zajednička kultura i identitet te što čvršća međusobna povezanost” (Hrvatska enciklopedija, 2021). Problem koji se javlja s melting-potom jest asimilacija, odnosno, postojeće društvo zahtjeva prilagodbu useljenika i odbacivanje velikog dijela vlastite kulture kako bi se održao stari poredak. To je danas nezamislivo budući da će svaka doseljenička obitelj najvjerojatnije i dalje njegovati svoje običaje i kulturu te će zbog nepoznavanja sredine ojačati međusobne odnose. Zbog nemogućnosti, a često i neprihvatanja kulture domaćina, danas je prisutniji kulturni pluralizam, odnosno multikulturalizam.

Ipak, kulturni pluralizam kao godinama prisutan fenomen na zapadu ima dodatne izazove, posebno u državama čiji većinski udio stanovništva predstavlja skupina ljudi od kojih su mnogi užih pogleda. Za primjer se može uzeti Hrvatska kao moguća multikulturalna zemlja. Dominantno stanovništvo, Hrvati, bijelci, katolici ugodno žive u svojoj državi te postepeno promatraju promjenu u nacionalnoj strukturi stanovništva. Hrvatska bi u tom slučaju

prešla od izrazito homogenog do heterogenog stanovništva, što bi imalo posljedice. Naime, dominantna skupina mogla bi se osjećati ugroženom zbog velikog broja stranih stanovnika koji počinju uživati iste privilegije kao i oni, a posebno u slučaju da doseljenici dobiju veću prednost od stanovnika domaćina pri npr. zaposlenju ili u drugim aspektima života. Početna bi ugroženost, bez poduzimanja većih mjera za njeno saniranje, vrlo lako mogla prerasti u veće pokrete radi vraćanja na prvobitno stanje, odnosno homogenu strukturu stanovništva. Tada bi situacija eskalirala i stanovnici domaćini mogli bi osnovati pokrete za održavanje nacionalne svijesti, čime bi se sugeriralo da se život u Hrvatskoj previše promijenio od dolaska doseljenika da oni prestaju biti dobrodošli. Neki bi od pokreta vjerojatno bili i neofašistički (neonacistički) kao utjelovljenje desnih ekstremističkih pokreta i političkih stranaka „koje se vraćaju nacionalnomu misticizmu i ksenofobiji. Suvremeni se neofašizam nastoji predstaviti kao donekle nova opcija u politici krajnje desnice u zamjenu za moralno i politički posve odbačeni fašizam i nacizam iz polovice 20. st.” (Hrvatska enciklopedija, 2021). Takvo bi stanje donijelo nepredvidive posljedice zbog čega bi se u slučaju razvoja multikulturalizma trebali unaprijed planirati izazovi i njihova rješenja kako bi suživot domaćina i doseljenika bio funkcionalan. Pri tomu bismo se morali usredotočiti na organiziranje obrazovanja kao prvi korak kod svladavanja izazova, što Sablić (2014, 64) sumira u sljedećem:

Suočeni s trajnim naseljavanjem migrantskih zajednica, utjecajem medija na zamišljene i simboličke aspekte odnosa između pojedinaca i skupina, oživljavanjem nacionalističkih pokreta i ideologija koje zastupaju ksenofobiju i nesnošljivost, pojavom fundamentalističkih, regionalnih i lokalnih pokreta te izgradnjom europskog identiteta na jednoj i usponom etničkih manjina na drugoj strani (Perotti, 1995), europski obrazovni sustavi osvijestili su nužnost prilagodbe novim zahtjevima koje je nametnulo multikulturalni kontekst europskih društava.

No, samo osvještavanje razlika i potreba za prilagodbom nisu dovoljne. Za dobivanje rezultata promjena moraju se poduzeti veći koraci. Takvo što tiče se komuniciranja i usvajanja novog znanja od drugih kultura pri čemu se vlastita kultura i iskustvo obogaćuju. Dakle, interkulturalizam se gleda kao „interakcija između ljudi iz različitih kulturnih ili supkulturnih pozadina s namjerom da dovede do zajedničkog razumijevanja poruka“ (Oxford Dictionary, n.d.). Prema tomu, interkulturalno obrazovanje neophodno je za daljnji razvoj društva. Banks (1989, prema Sablić, 2014, 86) dijeli programe interkulturalnoga obrazovanja u tri skupine: programe usmjerene na sadržaj, programe usmjerene na učenike te društveno usmjerene programe.

Programi usmjereni na sadržaj naglašavaju odgoj i obrazovanje za razumijevanje kulturnih razlika te im je u cilju promijeniti načelo kulturne multiperspektivnosti u školama pri čemu dolazi do djelomičnog oslanjanja na antropološka istraživanja nezapadnih kultura.

Programi usmjereni na učenike pod nazivom bilingvalni, kompenzacijski, tranzicijski ili programi za kulturno drugačije učenike odnose se na učenike pripadnika kulturnih ili jezičnih manjina. Ovim se programima nastoji poboljšati njihov školski uspjeh kombiniranom nastavom, što se u Hrvatskoj provodi odabirom jednog od triju već spomenutih modela odgoja i obrazovanja za pripadnike nacionalnih manjina.

Društveno usmjereni programi tiču se promjene kurikulumu te kulturnog i političkog konteksta škole koji bi trebali utjecati na uspostavljanje boljih odnosa u odgojno-obrazovnom sustavu te široj zajednici zbog čega su poznati i kao programi za društvenu rekonstrukciju.

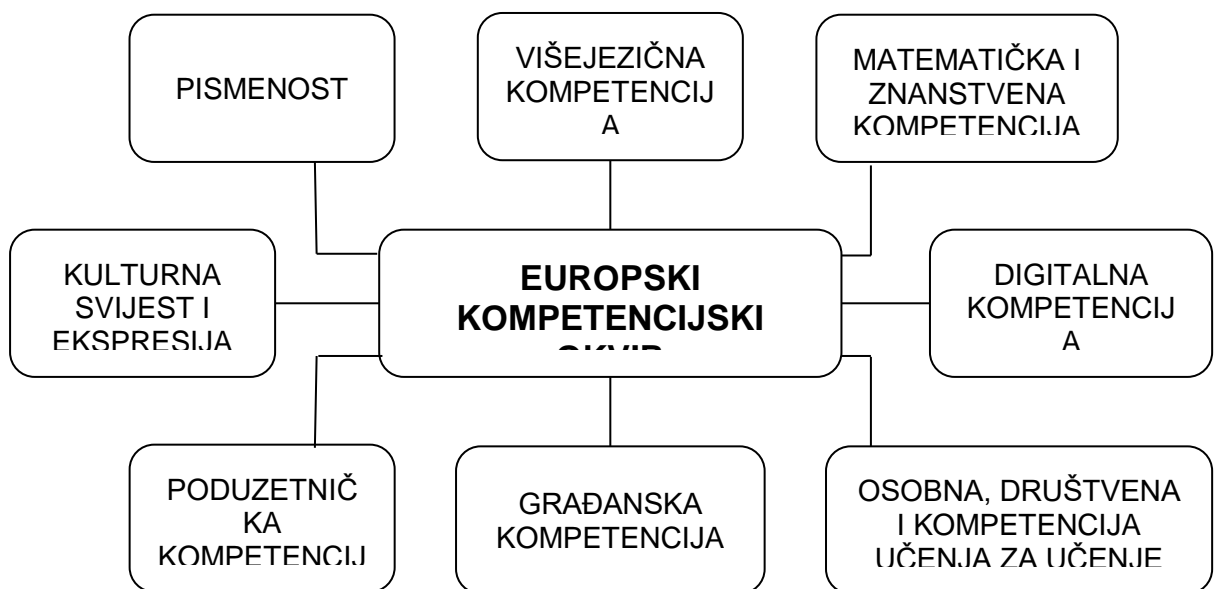
Dakle, za poticanje interkulturalnog obrazovanja, prvenstveno se moraju osigurati uvjeti za ostvarenje istoga. Neki od preduvjeta odnose se na opća ljudska prava na dostojanstvo, jednakost i razvoj te međunarodno priznata prava osoba pripadnika manjinskih skupina poput očuvanja identiteta, kulture, jezika, pisma uključujući i zabranu diskriminacije, govor mržnje te prisilne asimilacije (Sablić, 2014, 87). Kao budući voditelji društva i nositelji kulture, djeca i mladi moraju usvojiti temeljne vrijednosti interkulturalizma kako bi samostalno mogli prepoznati i raditi na uklanjanju negativnih pojava poput nejednakosti, nepravde, rasizma, stereotipa i predrasuda (Sablić, 2014, 90).

2.3.1. Interkulturalne kompetencije

Naime, kako bi djeca i mladi postigli samostalnost po pitanju interkulturalizma, moraju razviti interkulturalne kompetencije. Kompetencije općenito predstavljaju nečiju kompetentnost, odnosno „rezultat razvoja temeljnih sposobnosti koje nisu prirodene niti su proizvod sazrijevanja” (Hrvatska enciklopedija, 2021) pa se interkulturalne kompetencije odnose na svakog pojedinca i na njegove sposobnosti za interkulturalnu komunikaciju te se dijele na kognitivnu, afektivnu te bihevioralnu dimenziju (Matveev & Merz, 2014, 124). Od učenika se naravno ne može očekivati da samostalno rade na razvoju svojih interkulturalnih kompetencija te im iz tog razloga učitelji i nastavnici služe kao modeli. Učitelji i nastavnici, odnosno svaka osoba vezana za odgojno-obrazovnu djelatnost, u jednom će se trenutku sresti s djecom različitih kulturnih ili jezičnih pozadina te će zadatak te osobe biti da se svako dijete

osjeća prihvaćenim i viđenim te da im to bude preduvjet za samostalni razvoj bez asimilacije u dominantnu kulturu ili povlačenja u kulturu svoje obitelji (Sablić, 2014, 172). Također, ne može se očekivati ni od odgajatelja da jednostavno znaju kako se nositi s izazovima interkulturalnog obrazovanja zbog čega postoje stručna usavršavanja, cjeloživotno učenje te konstantno vrednovanje sebe i svoga rada (Sablić, 2014, 173) kako bi i odgajatelji mogli razvijati svoje interkulturalne kompetencije te se razvijati i kao individua i kao odgajatelj. Važnost nastavničkih kompetencija prepoznata je i na višoj razini te su si Vijeće Europe i Europska komisija zadali cilj definiranja temeljnih nastavničkih kompetencija do 2010. godine (Sablić, 2014, 177). Danas je poznat Europski kompetencijski okvir koji obuhvaća temeljne kompetencije u osam područja: pismenost, višejezična kompetencija, matematička i znanstvena, tehnološka i inženjerska kompetencija, digitalna kompetencija, osobna, društvena i kompetencija učenja za učenje, građanska kompetencija, poduzetnička kompetencija te kulturna svijest i ekspresija. Iz navedenih je područja vidljivo da su kompetencije vrlo složene te da je njihova detaljna razrada važna za odgoj i obrazovanje cijele Europe (Europska komisija, 2018):

Slika 1. Interkulturalna kompetencija u okviru osam ključnih kompetencija



Pismenost podrazumijeva sposobnost identificiranja, razumijevanja, izražavanja, stvaranja i tumačenja pojmova, osjećaja, činjenica i mišljenja usmenim ili pismenim putem uz razne materijale poput vizualnih, zvučnih te digitalnih. Pismenost kao kompetencija stvara temelj za buduće učenje, a može se razvijati na materinskom jeziku, jeziku na kojemu se dijete obrazuje i/ili na službenom jeziku zemlje u kojoj se osoba nalazi.

Višejezična kompetencija odnosi se na učinkovito korištenje različitih jezika te uspostavljanja dobre komunikaciju. Povezana je s pismenosti u smislu sposobnosti razumijevanja, izražavanja i tumačenja pojmova u usmenom i pisanom obliku u četirima područjima: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje. Uz to, višejezična kompetencija može poticati i daljnji razvoj kompetencije materinskog jezika. Ovisno o četirima područjima i jezicima, varirat će i razina znanja učenika.

Matematička kompetencija podrazumijeva sposobnost matematičkog razmišljanja za rješavanje problema u svakodnevnim situacijama. Ova kompetencija odnosi se na sposobnost korištenje matematičkih načina mišljenja (logičko i prostorno razmišljanje) te prezentacije (formule, modeli, konstrukti, grafikoni i dijagrami). Uz matematičku, važna je i znanstvena kompetencija koja se referira na korištenje znanja za objašnjenje prirodnog svijeta dok tehnološke i inženjerske kompetencije prikazuju primjenu tog znanja. Ovim se kompetencijama nastoje razumjeti promjene izazvane ljudskom djelatnošću.

Digitalna kompetencija sposobnost je korištenja digitalnih tehnologija na samouvjeren i kritičan način pri učenju, radu i sudjelovanju u društvu. Ova kompetencija uključuje informacijsku pismenost, komunikaciju i suradnju, stvaranje digitalnog sadržaja (uključujući programiranje), sigurnost i rješavanje problema.

Osobna, društvena i kompetencija učenja za učenje odnosi se na sposobnost razmišljanja o sebi, učinkovitog upravljanja vremenom te konstruktivnog rada s drugima. Ova kompetencija također uključuje sposobnost suočavanja s neizvjesnošću, učenja kako učiti te sposobnost ovladavanja sukobima.

Građanska kompetencija bazira se na sposobnosti iznošenja građanske dužnosti i sudjelovanja u građanskom i društvenom životu, što se temelji na razumijevanja društvenih, ekonomskih i političkih koncepata i struktura, kao i globalnog koncepta i održivosti.

Poduzetnička je kompetencija sposobnost iskorištavanja mogućnosti i transformiranja istih u oblik vrijednosti za druge. Za postizanje ove kompetencije neophodni su kreativnost,

kritičko mišljenje, preuzimanje inicijative te ustrajnost, a suradnja s drugima pomaže pri realizaciji projekata kao kulturne, društvene ili komercijalne vrijednosti.

Kulturna svijest i ekspresija kao kompetencija odnosi se na razumijevanje i poštovanje prema kreativnom načinu izražavanja ideja u različitim kulturama. Ovom se kompetencijom nastoji sudjelovati u razumijevanju, izražavanju vlastitih ideja te uloge u društvu na razne načine u različitim kontekstima.

Osam područja kompetencija prema Europskoj komisiji pomažu pri određivanju vlastite interkulturalne kompetencije te kompetencije u profesionalnom smislu, konkretno nastavnika i odgajatelja. Cilj nastavnika trebao bi biti razvoj interkulturalnosti, odnosno kulturne inteligencije kod učenika koja se jednim dijelom ostvaruje odabirom relevantnog sadržaja, tj. prilagodbom kurikuluma. Dakle, bitno je razjasniti razliku interkulturalne kompetencije i kulturne inteligencije za pokretanje rasprave o odabiru nastavnog sadržaja pa i eventualne nadogradnje kurikuluma.

2.4. Odgojno-obrazovna područja srednjoškolskog obrazovanja

Budući da je razvoj kulturne inteligencije u školi neophodan, bitno je proučiti trenutni kurikulum fokusirajući se na kulturni aspekt nastavnog sadržaja. Naime, današnje se obrazovanje nastoji provoditi putem interdisciplinarnog pristupa, što sugerira da se gradivo nastavnih predmeta želi povezati radi lakšeg usvajanja i holističkog pristupa. Pri tomu pomažu i međupredmetne teme kao teme „općeljudskih vrijednosti i kompetencija za život u 21. stoljeću i kao takve su na poseban način svakodnevno prisutne u odgojno obrazovnom radu cjelokupne obrazovne vertikale” (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Međupredmetne teme protežu se svim područjima odgoja i obrazovanja što potiče učenike na razvoj kritičkog mišljenja te razvoj kompetencija. Nacionalni okvirni kurikulum (2011) uključuje sedam odgojno-obrazovnih područja: jezično-komunikacijsko područje, matematičko područje, prirodoslovno područje, tehničko i informatičko područje, društveno-humanističko područje, umjetničko područje te tjelesno i zdravstveno područje. U ovom radu fokus je na jezično-komunikacijskom području za strane jezike u gimnazijskim programima u Republici Hrvatskoj te načinima na koje se kulturni sadržaji prožimaju i usvajaju u navedenom području. Svako odgojno-obrazovno područje organizirano je u ciklusima koji su prilagođeni učeničkim sposobnostima te svaki ciklus ima određene ishode kao očekivana znanja, vještine i

sposobnosti koje učenik treba ostvariti završetkom ciklusa (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011).

2.4.1. Jezičko - komunikacijsko područje

Naime, jezično-komunikacijskom području u cilju je da učenici usvoje znanja, vještine i sposobnosti vezane za materinji jezik i strane jezike te komunikaciju i kulturne vrijednosti istih. Jezik je preteča svih drugih odgojno-obrazovnih područja što ga čini i sadržajem, ali i sredstvom učenja i poučavanja.

U četvrtom ciklusu predviđenom za gimnazijsko obrazovanje, određeno je pet područja: Slušanje, Govorenje, Čitanje, Pisanje te Međukulturno djelovanje. Kulturni aspekt prvih četiriju područja na stranom jeziku predviđa sljedeće (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011):

- usvajanje sociokulturnih znanja te njihovu usporedbu s vlastitim životom
- usvajanje i primjenu uljudnog ophođenja na stranom jeziku
- poštivanje vlastite i drugih kultura
- usvajanje humanističkih vrijednosti poput prijateljstva, suradnje, altruizma i tolerancije.

U petom području, Međukulturno djelovanje, učenika se priprema za međukulturno djelovanje nakon čega slijedi primjenjivanje naučenih strategija za međukulturno djelovanje i komunikaciju.

Na temelju navedenog, učenike se potiče na učenje vlastite kulture te drugih kultura te se nastoje razbiti stereotipi i predrasude o različitosti te utjecaju vlastite kulture pri poimanju drugih kultura. Osim toga, kod učenja o novim kulturama, učenici ih često moraju usporediti sa svojom kulturom te razmotriti njihove sličnosti i razlike. No, bitno je ipak da pri učenju o drugim kulturama učenik postane samostalan te kritički nauči promatrati dobivene informacije te upotrebljavati ranije stečena znanja o svojoj te stranoj kulturi u komunikaciji, a u nepoznatoj situaciji reagirati otvoreno i empatično (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011).

3. Metodologija

3.1. Cilj i istraživačka pitanja

Cilj je ovog istraživanja utvrditi je li učenje stranog jezika povezano s kulturnom inteligencijom mladih

Iz cilja proizlaze četiri istraživačka pitanja:

1. Postoji li razlika između učenika i učenica u kulturnoj inteligenciji?
2. Postoji li korelacija između dobi učenika i kulturne inteligencije?
3. Postoji li korelacija između završne ocjene iz engleskog jezika i kulturne inteligencije?
4. Postoji li razlika u kulturnoj inteligenciji između učenika koji su proveli vrijeme u inozemstvu i onih koji nisu?

3.2. Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 99 sudionika. Svi polaznici pohađaju Drugu gimnaziju Osijek. Većina sudionika su učenice, 71,7%, a 28,3 % čine učenici. Dob sudionika kreće se između 14 i 18 godina, među kojima većinu čine šesnaestogodišnjaci.

3.3. Instrument

Instrument korišten u ovom istraživanju je *The Cultural Intelligence Scale* koji su originalno osmislili Van Dyne i sur. (2008). Hrvatska verzija instrumenta, *Skala kulturne inteligencije* (Piršl, Drandić i Matošević, 2022), validirana je za hrvatski kontekst te korištena u ovom istraživanju (Prilog 1). Upitnik se sastoji od dvadeset pitanja koja pripadaju četirima kategorijama: četiri su metakognitivna kulturna pitanja, šest je kognitivnih, pet motivacijskih i pet bihevioralnih kulturnih pitanja. Također, Likertova ljestvica od 1 do 5 korištena je za ovaj instrument koji se odnosi na intenzitet uvjerenja sudionika: 1 označava da se sudionici nikako

ne slažu s izjavom, 2 da se ne slažu, 3 niti da se slažu niti da se ne slažu, 4 da se slažu te 5 da se u potpunosti slažu s izjavom.

3.4. Postupak

Podatci za ovo istraživanje prikupljeni su u prosincu 2022. Učenici su upitnike uz prethodno odobrenje profesora dobili tijekom nastave engleskog jezika ili sata razrednika. Učenici su upoznati sa svrhom i anonimnošću ovog istraživanja. Upute su bile na hrvatskom jeziku, a za ispunjavanje upitnika učenicima je na raspolaganju bilo petnaestak minuta tijekom kojih su mogli odustati u bilo kojoj fazi ispunjavanja upitnika.

Kako bi se prikupljeni podatci analizirali, prvo su uneseni u program SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Zatim su analizirani korištenjem deskriptivne statistike, s fokusom na srednje vrijednosti (Mean) i standardnu devijaciju (SD). Kako bi se odgovorilo na istraživačka pitanja, proveden je t-test nezavisnih uzoraka radi usporedbe kulturne inteligencije učenika i učenica, zajedno s kulturnom inteligencijom učenika koji su boravili u inozemstvu i onih koji nisu. Također, Pearsonov test korelacije produkt-moment korišten je za istraživanje odnosa između dobi učenika i kulturne inteligencije te odnosa između završnih ocjena učenika iz engleskog jezika i dimenzija kulturne inteligencije.

3.5. Rezultati

3.5.1. Razlika između učenika i učenica i njihove kulturne inteligencija

Proveden je t-test nezavisnih uzoraka kako bi se usporedila kulturna inteligencija učenika i učenica. Postojala je značajna razlika u rezultatima za učenike ($M = 3.32$, $SD = 0.99$) i učenice ($M = 3.77$, $SD = 0.89$; $t(94) = -2.06$, $p = .05$, two tailed; tablica 1).

Tablica 1: Razlika dimenzija kulturne inteligencije između mladića i djevojaka

	Metakognitivna kulturna dimenzija	Kognitivna kulturna inteligencija	Motivacijska kulturna dimenzija	Ponašajna kulturna dimenzija
M muško	3.93	3.23	4.03	3.32
M žensko	3.78	3.14	4.01	3.78
SD muško	.11	.13	.15	.21
SD žensko	.08	.07	.07	.11
<i>t</i>	.91	.681	.095	-2.06

**p<0.5*,
p<0.1****

3.5.2. Korelacija između dobi učenika i kulturne inteligencije

Odnos između kulturne inteligencije i dobi učenika istraživao je pomoću Pearsonovog koeficijenta korelacije produkt-moment.

Rezultati su pokazali neznatnu pozitivnu korelaciju između dobi učenika i metakognitivnih i kognitivnih dimenzija ($r = .123$, $n = 99$; $r = .003$, $n = 99$; tablica 2).

Također je postojala neznatna negativna korelacija između dobi učenika i motivacijskih dimenzija i dimenzija ponašanja ($r = -.117$, $n = 99$; $r = -.075$, $n = 99$; tablica 2).

Tablica 2: Korelacija između dobi učenika i kulturne inteligencije

	Metakognitivna kulturna dimenzija	Kognitivna kulturna inteligencija	Motivacijska kulturna dimenzija	Ponašajna kulturna dimenzija
dob učenika	.123	.003	-.117	-.075

p<0.5*,
p<0.1**

3.5.3. Korelacija između zaključne ocjene učenika u engleskom jeziku i kulturne inteligencije

Odnos između zaključne ocjene učenika iz engleskog jezika i dimenzija kulturne inteligencije istraživan je pomoću Pearsonovog koeficijenta korelacije produkt-moment. Postojala je mala pozitivna korelacija između zaključne ocjene učenika iz engleskog jezika i bihevioralne dimenzije ($r = .251, n = 95, p < 0.05$).

No, nije pronađena druga korelacija između drugih dimenzija i postignuća učenika (tablica 3).

Tablica 3: Korelacija između dimenzija kulturne inteligencije i zaključne ocjene učenika

	Metakognitivna kulturna dimenzija	Kognitivna kulturna inteligencija	Motivacijska kulturna dimenzija	Ponašajna kulturna dimenzija
Zaključna ocjena	.135	.189	.050	.251*

p<0.5*,
p<0.1**

3.5.4. Razlika između učenika koji su proveli vrijeme u inozemstvu i onih koji nisu te njihove kulturne inteligencije

Proveden je t-test nezavisnog uzorka kako bi se usporedila kulturna inteligencija učenika koji su boravili u inozemstvu i onih koji nisu. Postojala je značajna razlika u rezultatima za učenike koji su boravili u inozemstvu ($M = 4.15, SD = .74$) i one koji nisu ($M = 3.59, SD = .94; t(94) = -2.05, p = .05, two\ tailed; tablica\ 4$).

Tablica 4: Razlika dimenzija kulturne inteligencije između učenika koji su proveli vrijeme u inozemstvu i onih koji nisu

	Metakognitivna kulturna dimenzija	Kognitivna kulturna inteligencija	Motivacijska kulturna dimenzija	Ponašajna kulturna dimenzija
M (uč. inozemstvo)	3.	3.23	4.13	4.15
M (uč. ne inoz.)	3.87	3.15	4.00	3.59
SD (uč. inozemstvo)	.49	.58	.77	.74
SD (uč. ne inoz.)	.70	.63	.64	.94
<i>t</i>	-.27	-.43	-.69	-2.05

p<0.5*,
p<0.1**

3.6. Rasprava

Ovo se istraživanje bavilo pitanjem kako učenja stranog jezika utječe na razvoj kulturne inteligencije. Ženski sudionici pokazali su više rezultate u ponašajnoj dimenziji. To se može objasniti diferenciranim društvenim očekivanjima u pogledu rodnih uloga (Granić i sur., 2020). Također, Granić i sur. (2020, 1) vjeruju da „postojanje i veličina razlika između rodnih skupina variraju ovisno o kulturnom kontekstu.” Stoga je razlika među spolovima uglavnom uzrokovana kulturom. Od žena se očekuje da se više prilagođavaju, nego što se to očekuje od muškaraca, stoga nije iznenađujuće da se žene bolje prilagođavaju u situacijama koje uključuju pripadnike različitih kultura. Slične su rezultate dobili i Bücken, Furrer, & Lin (2015) koji su četiri dimenzije kulturne inteligencije spojili u dvije pri čemu su kognitivna i metakognitivna dimenzija postale jednom, a motivacijska i bihevioralna drugom. U obje su dimenzije, odnosno četiri gledamo li po standardnoj podjeli, žene ostvarile više rezultate od muškaraca na temelju čega se zaključuje da su žene učinkovitije od muškaraca u međukulturalnoj komunikaciji. Iako

žene načelno imaju veću kulturnu inteligenciju od muškaraca, autori također navode da su žene i muškarci koji ostvaruju istu razinu kulturne inteligencije ipak jednako dobri komunikatori. Također, Ziada i sur. (2021) istraživali su o razlikama spola i kulture između stanovnika Egipta i Saudijske Arabije. Zanimljivo je uočiti da po pitanju kulturne inteligencije nema značajne razlike između muških i ženskih ispitanika egipatskog podrijetla dok su ženski ispitanici iz Saudijske Arabije postigle izrazito visoke rezultate u odnosu na muške ispitanike iz Saudijske Arabije. Iako su muški i ženski ispitanici iz Egipta ostvariti slične rezultate, muški ispitanici su svejedno ostvarili niže rezultate kognitivne inteligencije u odnosu na ženske ispitanike iz Saudijske Arabije. Dakle, prema ovom istraživanju, kultura države znatno može utjecati na kulturnu inteligenciju svojih stanovnika.

Međutim, nije bilo korelacije između dobi učenika i kulturne inteligencije, što je iznenađujuće jer bi se očekivalo da će stariji učenici imati više iskustva u interakcijama s drugim kulturama. Također, Azizi i sur. (2015) istraživali su kulturnu inteligenciju iranskih učenici engleskog kao stranog jezika. Studenti su bili podijeljeni u tri dobne skupine; prvu skupinu činili su učenici u rasponu od 16 do 23 godine, drugu skupinu činili su studenti od 24 do 31 godine, dok su u zadnjoj skupini bile osobe od 32 godine i stariji. Istraživanjem se htjelo ispitati postoji li korelacija između kulturne inteligencije i dobi te se, kao i u ovom istraživanju, pokazalo da korelacija ne postoji.

Štoviše, učenici s višim završnim ocjenama iz engleskog jezika iskazali su više rezultate u ponašajnoj dimenziji. To se može objasniti njihovom izloženosti kulturnim razlikama u svakodnevnom životu. Naime, ovi učenici vjerojatno koriste engleski kako bi istražili svoje interese na internetu. S obzirom da je više sadržaja na internetu dostupno na engleskom nego na hrvatskom jeziku, postoji mogućnost da su sudionici stalno pod utjecajem drugih kultura koje se pojavljuju putem društvenih mreža. Stoga se izloženost očituje u prilagodbi vlastitog verbalnog i neverbalnog ponašanja u kontaktu s drugim kulturama. Slične rezultate dobili su i Srivastava & Chakraborty (2022) pri istraživanju utjecaja kulturne inteligencije na uspjeh učenika. Autori su promatrali četiri jezične vještine - slušanje, govorenje, čitanje i pisanje te uspoređivali prisutnost kulturne inteligencije kod svake. U konačnici, rezultati su dokazali da će veća prisutnost kulturne inteligencije u četiri jezične vještine utjecati na bolji uspjeh iz engleskog jezika.

Naposljetku, očekivalo se da će boravak u inozemstvu potaknuti učenike da uče o različitim kulturama, što bi ih učinilo boljima u prilagođavanju novim situacijama s osobama

drugih kultura. Ovim se istraživanjem to potvrđuje uz što bi se složili i Genkova i Kruse (2020), objašnjavajući da je kulturna inteligencija recipročna s trajanjem boravka u drugoj zemlji. Autori su ispitivali interkulturalne i opće kompetencije i potvrdili da je veća kvaliteta kontakta s drugim kulturama povezana s višim vrijednostima kulturne inteligencije. Drugim riječima, kontakt s ljudima iz drugih zemalja razvija našu kulturnu inteligenciju. Iste rezultate dobili su i Chédru, M. & Ostapchuk (2023) pri istraživanju utjecaja studiranja u inozemstvu i osobnosti na kulturnu inteligenciju.

4. Zaključak

Cilj ovog istraživanja bio je istražiti razvija li se kulturna inteligencija učenika učenjem stranog jezika. Rezultati su pokazali da djevojke više konformiraju svoje verbalno i neverbalno ponašanje od muškaraca, što potvrđuju prethodna istraživanja. Također je potvrđeno da su više zaključne ocjene iz engleskog jezika u korelaciji s ponašajnom dimenzijom, što sugerira da se učenici koji su bolji u engleskom bolje prilagođavaju interkulturalnim interakcijama. No, značajne korelacije između kulturne inteligencije i dobi učenika ipak nije bilo. Naposljetku, putovanja u inozemstvo, osobito na duže vremenske periode, pozitivno utječu na razvoj kulturne inteligencije.

Promatrajući istraživačka pitanja i rezultate, vidljivo je da je jedino bihevioralna kulturalna dimenzija značajna u određivanju korelacije ili usporedbe između varijabli. Ovo istraživanje obuhvaća samo četiri istraživačka pitanja, što bi mogla biti slučajnost, ali ovu pojavu treba dodatno ispitati.

Zaključno, globalizirani svijet zahtijeva interkulturalno kompetentne građane. Kako bi se motivirala interkulturalna kompetencija od najranije dobi, odgojno-obrazovne ustanove trebale bi uključivati više ekskurzija i programa razmjene za učenike kako bi razvili naviku putovanja i povećali svoju kulturnu inteligenciju.

5. Literatura

- Azizi, Z., Fatemi, A. H., Pishghadam, R., & Ghapanchi, Z. (2015). Investigating the relationship between Iranian EFL learners' cultural intelligence and their home cultural attachment. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(3), 575–585. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n3s1p575>
- Berry, J. W. (2013). Research on multiculturalism in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(6), 663–675. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.09.005>
- Binet-Simon scale. (2008). U A Dictionary of Psychology. Preuzeto 22. svibnja 2023., s [Binet-Simon scale - Oxford Reference](#)
- Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2021). *Intelligence test*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/science/intelligence-test>
- . (2022). *Charles E. Spearman*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/biography/Charles-E-Spearman>
- Bücker, J., Furrer, O., & Lin, Y. (2015). Measuring cultural intelligence (CQ). *International Journal of Cross Cultural Management*, 15(3), 259–284. <https://doi.org/10.1177/1470595815606741>
- Chédru, M., & Ostapchuk, M. (2023). The effect of study abroad and personality on cultural intelligence: A deeper understanding using the expanded model of cultural intelligence. *International Journal of Intercultural Relations*, 92, 101737. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.11.001>
- Diskriminacija. (2021). U Hrvatskoj enciklopediji. Preuzeto 21. svibnja 2023., s [diskriminacija | Hrvatska enciklopedija](#)
- Europska komisija (2018): Key Competences for Lifelong Learning in the European Schools. Brussels: European Commission
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*.
- Genkova, P., & Kruse, L. (2020). Do stays abroad increase intercultural and general competences, affecting employability? *Leadership, Education, Personality: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 81–89. <https://doi.org/10.1365/s42681-020-00014-1>
- Granić, M. A., Thévenet, C., Varet, F., Evennou, M., Oulid-Azouz, N., Lyon, C., Meesmann, U., Robertson, R., Torfs, K., Vanlaar, W., Woods-Fry, H., & Van den Berghe, W.

- Neofašizam. (2021). U Hrvatskoj enciklopediji. Preuzeto 23. svibnja 2023., s <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=43373>
- Piršl, E. (2013). Interkulturalna kompetencija i/ili kulturna inteligencija? In N. Hrvatić & A. Klapan (Eds.), *Pedagogija i kultura*, svezak 1 (pp. 335-345). Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Robinson, P. J. (2013). *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. Routledge.
- Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Ljevak.
- Srivastava, P. S., & Chakraborty, B. (2022). Cultural Intelligence: English Achievement of Secondary Students. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/360387968_Cultural_Intelligence_English_Achievement_of_Secondary_Students
- Sternberg, R. J. (2022.). *Human intelligence*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/science/human-intelligence-psychology>
- Visser, B. A., Ashton, M. C., & Vernon, P. A. (2006). g and the measurement of Multiple Intelligences: A response to Gardner. *Intelligence*, 34(5), 507–510. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.04.006>
- Vlada Republike Hrvatske. (n.d.). *Odgoj i obrazovanje na jeziku i pismu kojim se služe*. <https://ljudskaprava.gov.hr/nacionalne-manjine/polozej-i-prava-pripadnika-nacionalnih-manjina-u-republici-hrvatskoj/odgoj-i-obrazovanje-na-jeziku-i-pismu-kojim-se-sluzje/621>
- Ziada, K. M. i sur. (2021). Sex and Culture Differences in Cultural Intelligence: A Study Comparing Saudi Arabians and Egyptians. *SAGE Open*, 11(3), 215824402110441. <https://doi.org/10.1177/21582440211044177>

6. Prilozi

6.1. Prilog 1 - *Skala kulturne inteligencije* (Piršl et al., 2022)

Upitnik o kulturnoj inteligenciji

Poštovani učenici,

ovim upitnikom želimo saznati kako učenje stranih jezika utječe na razvoj kulturne inteligencije.

Molimo Vas da pažljivo pročitate svaku rečenicu te da na ponuđenoj ljestvici uz svaku tvrdnju zaokružite broj s kojim se najviše slažete, pri čemu 1 označava da se nimalo ne odnosi na Vas, a 5 da se u potpunosti odnosi na Vas.

Molimo Vas da odgovarate iskreno jer su nam Vaši odgovori važni.

Ovdje nema točnih i netočnih odgovora!

Zahvaljujemo Vam na suradnji!

Socio-demografski podatci

1. Spol: m ž

2. Dob:

3. Škola:

4. Prvi strani jezik:

5. Drugi strani jezik:

6. Godina učenja engleskog jezika:

7. Zaključna ocjena iz engleskog jezika prošle školske godine:

8. Jeste li u sklopu **ERASMUS**; **CEPUS** ili **neke druge razmjene učenika** ili **privatno** boravili u nekoj drugoj zemlji? Ako jeste, navedite u kojoj zemlji i koliko dugo.

a) nisam

b) jesam

- zemlja: _____

- vremenski period: _____

TVRDNJE	nimalo	malo	osrednje	mного	vrlo mnogo
1. Svjeslan/svjesna sam svog znanja o kulturi u interakciji s ljudima drukčijeg kulturnog podrijetla.	1	2	3	4	5
2. Svoje znanje o kulturi prilagođavam u interakciji s ljudima čija mi je kultura nepoznata.	1	2	3	4	5
3. Svjestan/svjesna sam svog znanja o kulturi kojeg koristim u međukulturalnim interakcijama.	1	2	3	4	5
4. Pažljivo provjeravam svoje znanje o kulturi u interakciji s ljudima različitog kulturnog podrijetla.	1	2	3	4	5
5. Poznajem pravne i ekonomske sustave drugih kultura.	1	2	3	4	5
6. Poznajem pravila drugih jezika (gramatička, pravopisna, itd.).	1	2	3	4	5
7. Poznajem kulturne vrijednosti i religijska uvjerenja pripadnika drugih kultura.	1	2	3	4	5
8. Poznajem pravila bračnih zajednica drugih kultura.	1	2	3	4	5
9. Poznajem umjetnost i obrt drugih kultura.	1	2	3	4	5
10. Poznajem pravila neverbalnog izražavanja u drugim kulturama.	1	2	3	4	5
11. Uživam u interakciji s ljudima drugih kultura.	1	2	3	4	5
12. Siguran/sigurna sam da se mogu družiti s osobama čija mi je kultura nepoznata.	1	2	3	4	5
13. Uvjeran/uvjerena sam da se mogu nositi sa stresom prilagodbe u kulturi koja je meni nova.	1	2	3	4	5
14. Uživam živjeti u kulturi koja je meni nepoznata.	1	2	3	4	5
15. Uvjeran/uvjerena sam da mogu priviknuti uvjetima kupovanja u različitim kulturama.	1	2	3	4	5
16. Mijenjam svoje verbalno ponašanje (ton, naglasak, pauzu, itd.) kada to interakcija među različitim kulturama zahtijeva.	1	2	3	4	5
17. Različito koristim pauzu i tišinu kako bih se prilagodio/prilagodila različitim situacijama u međukulturalnim kontaktima.	1	2	3	4	5
18. Mijenjam brzinu govora kada to međukulturalna interakcija zahtijeva.	1	2	3	4	5
19. Mijenjam neverbalno ponašanje kada to međukulturalna interakcija zahtijeva.	1	2	3	4	5

20. Mijenjam izraz lica kada to međukulturalna interakcija zahtijeva.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---