

Sveučilište u Zagrebu
Učiteljski fakultet
Odsjek za učiteljske studije

Chiara Todorov

**INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE U OBRAZOVANJU BUDUĆIH
UČITELJA: KOMPARATIVNA ANALIZA TRI EUROPSKA SVEUČILIŠTA**

Zagreb, 2025.

Ovaj rad izrađen je na Učiteljskom studiju Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu pod vodstvom izv. prof. dr. sc. Ivane Cindrić i predan je na natječaj za dodjelu Rektorove nagrade u akademskoj godini 2024./2025.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. TEORIJSKI OKVIR INTERKULTURALNOSTI I MULTIKULTURALNOSTI	4
2.1. Obrazovanje kao nositelj interkulturalnih promjena	4
2.2. Interkulturalizam i multikulturalizam	5
2.2.1. Definicija i teorijske razlike	5
2.2.2. Oblikovanje politika i primjena u praksi	5
2.3. Interkulturalna kompetencija	7
2.3.1. Uloga interkulturalne kompetencije u obrazovanju	7
2.3.2. Dimenzije i elementi interkulturalne kompetencije	8
2.3.3. Proces razvoja interkulturalne kompetencije	8
2.4. Važnost interkulturalne osjetljivosti u obrazovanju	9
2.4.1. Interkulturalna osjetljivost kao temelj učiteljskog poziva	9
2.4.2. Učiteljeva uvjerenja i odgovornost u interkulturalnom kontekstu	9
2.5. Pregled dosadašnjih relevantnih istraživanja	10
3. ISTRAŽIVANJE	12
3.1. Cilj istraživanja	12
3.2. Hipoteze istraživanja	12
3.3. Specifični ciljevi istraživanja	13
4. METODOLOGIJA	14
4.1. Ispitanici	14
4.2. Instrumenti	14
4.3. Značaj istraživanja	15
4.4. Postupak prikupljanja i obrade podataka	15
5. REZULTATI I RASPRAVA	17

5.1. Komparacija nastavnih planova i programa	17
5.1.1. Analiza nastavnog plana i programa Učiteljskog fakulteta u Zagrebu	17
5.1.2. Analiza nastavnog plana i programa Sveučilište u Padovi, Primary Educational Sciences	20
5.1.3. Analiza nastavnog plana i programa Sveučilišta u Granadi, Centro Magisterio La Inmaculada	21
5.2. Rezultati anketnog istraživanja	22
5.3. Rasprava	33
5.3.1. Usporedba kurikuluma s naglaskom na interkulturalni sadržaj	33
5.3.2 Rasprava na temelju rezultata istraživanja	33
6. ZAKLJUČAK	39
ZAHVALA.....	41
LITERATURA	42
SAŽETAK	45
ABSTRACT	46
ŽIVOTOPIS AUTORICE	47

1. UVOD

U današnjem suvremenom društvenom okruženju, interkulturalnost više nije samo daleka budućnost, već je naša sadašnjost. Školske učionice postaju sve raznolikije, a učitelji se sve češće suočavaju s izazovima rada u heterogenim razredima, gdje učenici dolaze iz različitih kulturnih, jezičnih i društvenih sredina (Bedecković, 2007). S obzirom na globalizacijske procese i sve veću mobilnost stanovništva, interkulturalna kompetencija postaje jedna od ključnih sastavnica suvremenog učiteljskog poziva. Interkulturalna pedagogija, kao teorijsko-praktični okvir koji odgovara na potrebe raznolikih učioničkih okruženja, do sada je bila predmet brojnih znanstvenih rasprava. Potreba za razumijevanjem i prihvaćanjem kulturnih razlika sve se više prepoznaje ne samo u obrazovanju, već i u široj društvenoj dinamici, pri čemu upravo učitelji imaju odgovornost postavljanja temelja za otvoreno, tolerantno i empatično društvo (Bedecković, 2007). U tom smislu, obrazovni sustav, a posebno obrazovanje budućih učitelja, ima ključnu ulogu u pripremi za rad u interkulturalnim okruženjima. Interkulturalna kompetencija podrazumijeva znanja, vještine, stavove i vrijednosti koje pojedincu omogućuju učinkovitu i etički odgovornu komunikaciju s osobama iz različitih kulturnih pozadina (Deardorff, 2009). Učitelji koji su kompetentni u tom području ne samo da pridonose inkluzivnom i pravednom obrazovanju, već i aktivno sudjeluju u smjeru smanjivanja predrasuda, stereotipa i diskriminacije. Istraživanja provedena u Hrvatskoj (Hrvačić i Piršl, 2005; Bedecković i Zrilić, 2014), kao i istraživanja u međunarodnom kontekstu (Byram, 1997; Bennet, 1986), pokazuju kako obrazovni programi najčešće nemaju razrađene konkretne nastavne strategije te naglašavaju potrebu da obrazovni sustavi prepoznaju izazove pluralnih društava te integriraju politike i prakse koje omogućuju stvarnu inkluziju različitih učenika. Upravo ta inkluzivna orijentacija u obrazovanju trebala bi postati sastavni dio svih razina kurikulumu, kako bi studenti učiteljskih studija razvili ne samo znanja, već i vrijednosti koje su ključne za poučavanje u kulturno raznolikim zajednicama. Na tom tragu, europske obrazovne politike ističu potrebu za inovativnim i fleksibilnim obrazovnim pristupima koji potiču interkulturalnu osjetljivost, uključuju sadržaje o kulturnoj raznolikosti i razvijaju kritičko mišljenje (Europska Unija, 2018). No, prema Simó Sánchez i sur. (2020), brojni obrazovni programi u Europi i dalje nedovoljno podržavaju buduće učitelje u suočavanju s interkulturalnim izazovima u svom radu.

Također, nedostatak sustavnog pristupa u razvijanju interkulturalnih kompetencija na učiteljskim studijima nerijetko dovodi do situacija u kojima učitelji tek u praksi, bez adekvatne pripreme, moraju razvijati vlastite pristupe u radu s kulturno raznolikim skupinama učenika.

Iako se sve više govori o važnosti interkulturalnog obrazovanja, prethodna istraživanja pokazuju da u brojnim nastavnim planovima i programima ono i dalje ostaje marginalizirano ili integrirano fragmentarno, bez jasnih ishoda učenja i sustavne provedbe (Banks i Banks, 2004). Osim obrazovnih programa i strategija podrške na obrazovnim ustanovama, važan segment unapređenja obrazovanja je i svjesnost budućih učitelja, a trenutnih studenata, o potrebama razvijanja ovakvih kompetencija, ne samo kroz formalno obrazovanje, već i nakon nastavka studija kroz njihovo cjeloživotno obrazovanje. Cjeloživotno učenje, u ovom kontekstu, podrazumijeva neprestano usvajanje novih znanja i vještina koje se odnose na interkulturalnu komunikaciju, prilagodbu nastavnih metoda i razvijanje osjetljivosti na različite kontekste i identitete učenika (Bedeković, 2012).

Ovaj rad istražuje spremnost budućih učitelja na rad u interkulturalnom okruženju kroz komparativnu analizu obrazovnih programa na trima europskim sveučilištima: Sveučilištu u Zagrebu, Sveučilištu u Padovi i Sveučilištu u Granadi. Kroz anketu provedenu među studentima završnih godina na ovim sveučilištima te analizu njihovih studijskih programa, rad nastoji utvrditi u kojoj su mjeri studenti pripremljeni za rad u interkulturalnim učionicama te koje aspekte obrazovni programi jačaju, a koje zanemaruju. Cilj je istražiti i pružiti pregled postojećeg stanja, ali i prepoznati moguće točke poboljšanja koje bi omogućile kvalitetniju pripremu budućih učitelja za izazove koje donosi obrazovanje u multikulturalnim sredinama. Učitelji danas prestaju biti isključivo prenositelji znanja, već su ključni akteri u razvoju, odgoju i oblikovanju socijalnih kompetencija kod učenika. Njihova uloga u poticanju empatije, tolerancije, razumijevanja i međukulturalne suradnje iznimno je važna za daljnji razvoj suvremenog društva. Iz tog se razloga u ovome radu analizira koliko se te vještine razvijaju unutar obrazovnih učiteljskih programa te koje nastavne metode i pristupi mogu pridonijeti u povećanju interkulturalne osjetljivosti. Poseban naglasak stavljen je na to kako studenti doživljavaju vlastitu pripremljenost, ali i na strukturne mogućnosti koje obrazovne institucije pružaju kroz formalne kolegije, međunarodne mobilnosti, radionice, seminare i interaktivne obrazovne aktivnosti. Rad se sastoji od osam poglavlja od kojih se u prvom uvodi tema i obrazlaže njezina važnost. Drugo poglavlje nudi teorijski okvir interkulturalnosti, s naglaskom na pojmovna razgraničenja, kompetencije i relevantne pristupe. Treće poglavlje sadrži pregled i analizu nastavnih planova i programa na trima sveučilištima (Zagreb, Padova i Granada). Četvrto se poglavlje bavi ciljevima i hipotezama istraživanja, a u petom se prikazuje metodologija istraživanja. Zaključna poglavlja donose rezultate i raspravu kao i sažetak najvažnijih spoznaja, ograničenja istraživanja te preporuke za daljnji rad. Jedan od ključnih aspekata ovog istraživanja je i pitanje koliko su budući učitelji svjesni potreba svojih učenika

koji dolaze iz različitih kulturnih sredina te u kojoj mjeri njihovo obrazovanje odražava realne izazove rada u razredu s kulturno i jezično heterogenim učenicima. S obzirom na to, ovo istraživanje ima i praktičnu dimenziju, može poslužiti kao temelj za preporuke unaprijeđenja kurikuluma učiteljskih studija, kako bi oni učinkovitije odgovarali na zahtjeve sve zahtjevnijih školskih sredina.

2. TEORIJSKI OKVIR INTERKULTURALNOSTI I MULTIKULTURALNOSTI

U današnjem globaliziranom svijetu, obilježenom ratnim sukobima, migracijama i sve izraženijom međuovisnošću različitih kultura, interkulturalizam se razvija kao dinamičan koncept koji odgovara na izazove suvremenog društva (Castles, de Haas i Miller, 2014). Interkulturalizam ne proučavamo kao statičnu ideologiju, već kao otvoren sustav koji se neprestano prilagođava novim okolnostima i transformacijama, s posebnim naglaskom na uspostavljanje mostova između različitih kulturnih identiteta (Bedeković, 2011). Temeljna svrha interkulturalizma jest provedba interkulturalnih načela i promicanje dijaloga, razumijevanja i suradnje među ljudima različitih etničkih, vjerskih, jezičnih i svjetonazorskih pozadina, a obrazovanje se u tom procesu prepoznaje kao jedno od ključnih područja djelovanja (UNESCO, 2006). Interkulturalnost se, kao temeljna komponenta ovog pristupa, može definirati i kao susret dviju ili više osoba koje dolaze iz različitih kulturnih sredina (Spitzbeg i Chagnon, 2009), pri čemu njihove razlike ne ostaju ne primijećene, već postaju aktivno prisutne. U tom procesu interakcije dolazi do međusobne komunikacije, prilagodbe i transformacije, kroz koje se brišu jasne i stroge granice između kultura i stvaraju se novi oblici razumijevanja, identiteta i povezivanje (Hofmann, 2013). Interkulturalnost ne podrazumijeva isključivo jednostavno prihvaćanje drugog, već aktivno sudjelovanje u zajedničkom stvaranju prostora međusobnog učenja (Spitzberg i Chagnon, 2009). S obzirom na sve izraženiju potrebu prilagodbe obrazovnih sustava demokratskim i pluralističkim vrijednostima europskog društva, ideja interkulturalizma dobiva dodatno na značaju, osobito u kontekstu razvoja obrazovnih politika usmjerenih na osiguravanje ravnopravnosti, socijalne pravde i međukulturalne kompetencije (UNESCO, 2006).

2.1. Obrazovanje kao nositelj interkulturalnih promjena

Pitanje implementacije interkulturalnog odgoja i obrazovanja postavlja se kao logično i ključno u promicanju europskih vrijednosti i jačanju europske dimenzije obrazovanja, gdje se naglašava potreba za odgojem budućih građana sposobnih za život u multikulturalnim zajednicama, temeljenima na dijalogu, toleranciji i poštivanju različitosti (Bedeković i Zrilić, 2014). Interkulturalizam i interkulturalnost nisu samo odgovor na iznenadno rastuću globalnu mobilnost, već nužan preduvjet za izgradnju uključivih, suvremenih društava. Kroz obrazovanje, koje je oduvijek prepoznato kao ključni nositelj promjena, potiče se razvoj sposobnosti kritičkog mišljenja, empatije, otvorenosti i interkulturalne osjetljivosti, čime se stvaraju temelji pravednijih i homogenijih društvenih zajednica (UNESCO, 2006).

2.2. Interkulturalizam i multikulturalizam

2.2.1. Definicija i teorijske razlike

Raspravom o interkulturalizmu, pokrećemo temu multikulturalizma, odnosno preciziranje njegove definicije, utvrđivanje razlika između tih koncepata i načina na koji se multikulturalizam razvija. Multikulturalizam je pojam koji u svakodnevnom govoru često dobiva različita značenja, što često dovodi do neprecizne upotrebe samog pojma. Primjerice, često se može čuti da se neko društvo naziva „multikulturalnim (eng. *multicultural society*) za opis društva koje je kulturno raznoliko, no to ne implicira nužno zagovaranje politike multikulturalizma (Barrett, 2013). Društva mogu postati kulturno raznolika iz različitih razloga: uslijed migracija ljudi koji dolaze iz drugih kulturnih sredina (Bedeković, 2007) i u novo društvo donose obilježja svojih izvornih kultura; zatim zbog prisutnosti autohtonih nacionalnih manjina, gdje za primjer imamo Katalonce i Baske u Španjolskoj, ili Velšane i Škote u Ujedinjenom Kraljevstvu (Barrett, 2013). Zbog toga, pojam multikulturalizam nije nužno povezan sa suvremenim migracijama, iako se često pogrešno pretpostavlja. U svom pravnom značenju, pojam multikulturalizam odnosi se na specifični oblik politike za upravljanje kulturno raznolikim društvima (Barrett, 2013). Kao što ističe Stanford Encyclopedia of Philosophy, zagovaraju se principi prema kojima pripadnici manjinskih skupina trebaju zadržati svoju tradiciju, uz napomenu da multikulturalne politike osiguravaju pravednije uvjete integracije (2010). Ovakav pristup izričito odbacuje ideju da bi manjinske skupine trebale napustiti svoje specifične kulturne prakse i u potpunosti se stopiti s većinskom nacionalnom kulturom (Barrett, 2013). Multikulturalizam je, dakle, jednako relevantan za zemlje koje imaju visoke stope novijeg useljništva, kao i za one u kojima već dugo postoje autohtone manjine i povijesno prisutne manjinske zajednice.

2.2.2. Oblikovanje politika i primjena u praksi

Kako bi se preciznije razumjelo u kojoj je mjeri pojedina zemlja doista prihvatila multikulturalistički pristup u praksi, nije dovoljno promatrati samo teorijska određenja. Banting i Kymlicka u svojoj studiji *Multiculturalism and the Welfare State: Recognition and Redistribution in Contemporary Democracies* (2006), razvili su indeks politika multikulturalizma, odnosno skup indikatora koji omogućavaju kvantitativnu provjeru stupnja u kojem je određena država implementirala multikulturalne politike. Ovaj indeks, između ostaloga, uključuje i prisutnost multikulturalizma u školskim kurikulumima, državnu potporu kulturnim organizacijama manjina, službeno priznavanje manjinskih jezika i druge

institucionalne oblike kulturnog priznavanja. Prema rezultatima koje su autori prikazali, Španjolska je na ovoj ljestvici ostvarila 3,5 bodova, dok je Italija dobila samo 1 bod (Banting i Kymlicka, 2006). Zanimljivo je, međutim, da će analiza provedena u kasnijim poglavljima ovoga rada pokazati drugačije tendencije, barem u obrazovnom kontekstu: razlike u obrazovnim politikama i implementaciji interkulturalnog obrazovanja mogu se pokazati dubljima nego što ovaj indeks sugerira. U razumijevanju suvremenih politika multikulturalizma važno je također razlikovati njihove različite koncepcije. Martin Barrett (2013) identificira tri glavna oblika multikulturalizma: simbolički, strukturalni i dijaloški. Simbolički multikulturalizam ogleda se u naglašavanju kulturnih razlika kroz prizmu vizualno i medijski atraktivnih elemenata kao što su odjeća, glazba ili gastronomija etničkih zajednica. Takav pristup često se manifestira u obliku multikulturalnih festivala ili školskog programa koji potiče "slavljenje različitosti". Iako naizgled inkluzivan, simbolički multikulturalizam može biti duboko problematičan jer reducira kompleksne kulturne identitete na niz površinskih oznaka te zanemaruje unutarnje nejednakosti moći i postojanje diskriminacije unutar i između kulturnih skupina (Barrett, 2013). Nasuprot tome, strukturalni multikulturalizam usmjeren je na uklanjanje sistematskih oblika diskriminacije i nejednakosti s kojima se manjinske skupine suočavaju. Ovaj pristup podrazumijeva aktivne mjere poput osiguravanja jednakog pristupa obrazovanju i zapošljavanju, pružanja socijalne pomoći, kao i nadoknade kroz državne institucije za povijesne nepravde. Time se teži stvaranju uvjeta stvarne jednakosti, a ne samo kulturnog priznanja (Barrett, 2013). I na kraju, dijaloški multikulturalizam, najdetaljnije razrađen u djelu Bhikhu Parekha (*Rethinking Multiculturalism*, 2006), ne oslanja se na fiksne političke mehanizme, već promiče normativnu viziju društva utemeljenu na međukulturnome dijalogu. Parekh (2006) tvrdi da se odnosi među kulturnim zajednicama u multikulturalnom društvu ne mogu temeljiti na vrijednostima jedne dominantne kulture, već se moraju oblikovati kroz ravnopravan i otvoren dijalog u kojem sve strane sudjeluju na temelju zajedničkih javnih vrijednosti. Dijaloški multikulturalizam tako naglašava potrebu za ustavnim, pravnim i građanskim temeljima koji omogućavaju pregovaranje i razrješavanje kulturnih nesuglasica, ali i afirmaciju različitosti u okviru zajedničkog političkog projekta.

Prema svemu navedenome, interkulturalizam i multikulturalizam polaze od pretpostavke da je društvo kulturno raznoliko, bilo zbog migracija, autohtonih manjina ili povijesno prisutnih skupina (Barrett, 2013). Cilj oba pristupa suživot je različitih kulturnih skupina, uz očuvanje prava i identiteta manjinskih zajednica. Međutim, multikulturalizam je primarno deskriptivan i normativno-politički koncept. On opisuje stvarno stanje kulturne raznolikosti, ali i označava specifičan skup politika kojima se upravlja tom raznolikošću, dok

je interkulturalizam više komunikacijsko-edukativni i razvojni koncept, usmjeren na interakciju i međusobno razumijevanje između kulturnih skupina (Barrett, 2013; Bedeković i Zrilić, 2014). Za razliku od multikulturalizma koji ističe "suživot različitih", interkulturalizam inzistira na dijalogu i razmjeni. Multikulturalizam možemo shvatiti kao priznanje razlika, dok interkulturalizam stvara "mostove" među tim razlikama kroz međusobno učenje, empatiju i zajedničke vrijednosti.

2.3. Interkulturalna kompetencija

Kompetencija (engl. *competence*) odnosi se na cjelovit skup znanja, vještina, stavova i vrijednosti koje pojedinac razvija tijekom svog obrazovanja i životnog iskustva, uz istovremeno uključivanje odgovarajuće razine samostalnosti i odgovornosti u primjeni tih elemenata (Vitello i sur., 2021). U literaturi i praksi postoji više različitih pristupa prikazu kompetencija, a većina obrazovnih sustava, neovisno o geografskoj pripadnosti, temelji se na konceptu koji naglašava povezanost teorijskog znanja s njegovom praktičnom primjenom. Konkretna realizacija kompetencija ne odnosi se samo na usvojene informacije, već i na sposobnost njihove funkcionalne primjene u specifičnim kontekstima, uzimajući u obzir prostorne, vremenske, socijalne i druge uvjete u kojima se određena znanja i vještine demonstriraju (Gojkov i sur., 2023). Takav pristup omogućava dublje razumijevanje razine kompetentnosti pojedinca, s obzirom na stvarne okolnosti u kojima se njegovo znanje koristi. Kompetencija nije isključivo posjedovanje informacija ili tehničkih sposobnosti, već se izražava kroz učinkovito, primjereno i odgovorno djelovanje u različitim situacijama, često u nepredvidivim i složenim okolnostima.

2.3.1. Uloga interkulturalne kompetencije u obrazovanju

U okviru suvremenog obrazovanja, kompetencija učitelja ne smije se promatrati samo kroz znanje i pedagoške vještine koje učitelj stekne kroz obrazovanje, već mora obuhvaćati i sposobnost odgovaranja na potrebe sve raznolikijih učenika (Dzerviniks, Ušća, Tarune i Vindaca, 2024). Upravo se tu dolazi do pojma interkulturalne kompetencije, koja predstavlja jednu od ključnih sastavnica profesionalnog identiteta učitelja 21. stoljeća. Interkulturalna kompetencija označava sposobnost učinkovitog i primjerenog djelovanja u interakciji s osobama iz različitih kulturnih sredina. Ova se sposobnost ne razvija spontano, već je riječ o kontinuiranom procesu koji zahtijeva razvoj znanja, vještina i stavova, kao i spremnost na cjeloživotno učenje (Bedeković, 2013). Interkulturalno kompetentan učitelj sposoban je prepoznati i interpretirati kulturološke razlike te posjeduje sposobnost prilagodbe vlastitog djelovanja u svrhu izgradnje uključivog i poticajnog razrednog ozračja (Dzerviniks i sur.,

2024). Osim kognitivnih sposobnosti, nužna je i visoka razina interkulturalne osjetljivosti, definirane kao sposobnost empatične i kompetentne interakcije koja omogućuje osjetljivost na osobe drugačijeg kulturnog podrijetla (Bennet, 2001; Dzerviniks i sur., 2024).

2.3.2. Dimenzije i elementi interkulturalne kompetencije

Prema Bedeković (2013), interkulturalna kompetencija učitelja temelji se na tri osnovne dimenzije: kognitivnoj, afektivnoj i ponašajnoj. Kognitivna dimenzija obuhvaća znanje o drugim kulturama, običajima, jezicima i vrijednostima. Afektivna se odnosi na stavove, uključujući radoznalost, otvorenost, tolerantnost i sposobnost relativizacije vlastitih kulturnih obrazaca. Ponašajna dimenzija uključuje konkretne vještine interpretiranja i uspoređivanja značenja različitih kulturnih sadržaja te spremnost na fleksibilnu komunikaciju i ponašanje u multikulturalnim okruženjima (Hrvatić i Piršl, 2005). Hrvatić i Piršl također navode: „Osim uspješne komunikacije, temeljni zahtjevi interkulturalne kompetencije postaju osjetljivost i samosvijest, odnosno razumijevanje ponašanja drugih kao i način njihovog razmišljanja i viđenja svijeta.” (Hrvatić i Piršl, 2005: 257). Samim tim, učitelji su nužni, osim dobrih komunikacijskih vještina i interkulturalnog znanja (Dzerviniks i sur., 2024), posjedovati visoku razinu emocionalne inteligencije i kulturne inteligencije.

2.3.3. Proces razvoja interkulturalne kompetencije

Kulturna inteligencija (eng. Cultural Intelligence - *CQ*) označava sposobnost pojedinca da učinkovito funkcionira i uspješno se prilagođava situacijama koje uključuju ljude iz različitih kulturnih sredina, pri čemu obuhvaća kognitivnu, metakognitivnu, motivacijsku i bihevioralnu komponentu (Ang i Van Dyne, 2008). *CQ* je suvremeni okvir koji nadopunjuje tradicionalni koncept interkulturalne kompetencije, ističući važnost aktivnog učenja i fleksibilnosti u multikulturalnim okruženjima. Kod učitelja, razvoj interkulturalnih kompetencija, kao i same kulturne inteligencije, zahtijeva vrijeme, motivaciju i osobnu posvećenost (Leung, Ang i Tan, 2014). Razvoj interkulturalne kompetencije ne svodi se samo na formalno obrazovanje, već uključuje i praktično iskustvo, međunarodne razmjene, profesionalnu refleksiju i dijaog. Deardorff (2009) u svom procesnom modelu naglašava kako se interkulturalna kompetencija oblikuje kroz kombinaciju stavova, znanja, vještina te stalnog samopromišljanja i interakcije. Slično tome, Bennett (1986) svojim razvojnim modelom interkulturalne osjetljivosti pokazuje kako upravo iskustvo i refleksija omogućuju postupno kretanje prema većoj otvorenosti i etnorelativnom razumijevanju. Praktično iskustvo u multikulturalnim obrazovnim kontekstima, poput sudjelovanja u međunarodnim projektima, studentskim i stručnim razmjenama (npr.

Erasmus+), značajno doprinosi osvještavanju vlastitih kulturnih pretpostavki i razvoju interkulturalne osjetljivosti. Refleksija i samorefleksija igraju ključnu ulogu u profesionalnom razvoju interkulturalno kompetentnog učitelja. Refleksivna praksa omogućuje učiteljima da preispituju svoje postupke i stavove, analiziraju komunikacijske obrasce te razumiju kako njihova kulturna pozadina utječe na interakciju s učenicima (Deardorff, 2009). Razvoj interkulturalne kompetencije nebi smio biti jednokratani cilj, već dugotrajan i dinamičan proces koji uključuje cjeloživotno učenje, iskustveno učenje te stalno samopropitivanje. Samo učitelji koji su spremni razvijati vlastitu profesionalnu i osobnu svijest o kulturnoj raznolikosti mogu učinkovito odgovoriti na izazove suvremenog obrazovanja i doprinijeti stvaranju inkluzivnijeg školskog okruženja (Deardorff, 2009).

2.4. Važnost interkulturalne osjetljivosti u obrazovanju

2.4.1. Interkulturalna osjetljivost kao temelj učiteljskog poziva

Uz sve navedene globalne i migracijske izazove u svijetu, interkulturalna kompetencija prestaje predstavljati poželjnu nadogradnju učiteljskog profila, već temeljnu sastavnicu profesionalnog identiteta i institucijskog djelovanja. Sve je veći broj učenika različitog etničkog vjerskog i jezičnog podrijetla i to postavlja nove izazove pred škole koje više nisu homogeni odgojno-obrazovni prostori, već mjesta susreta različitih identiteta (Bedeković i Zrilić, 2014). U tom kontekstu, škole trebaju aktivno djelovati kao posrednici u razvoju međusobnog poštovanja i razumijevanja među učenicima, čime se interkulturalna kompetencija ne svodi samo na sadržaj, već i na oblikovanje cjelokupne školske kulture.

2.4.2. Učiteljeva uvjerenja i odgovornost u interkulturalnom kontekstu

Jedna od ključnih funkcija interkulturalne kompetencije u obrazovanju jest prevencija diskriminacije, stereotipa i marginalizacije. Učitelji koji razumiju i primjenjuju interkulturalne principe pridonose stvaranju sigurnog, pravednog i inkluzivnog okruženja (Hercigonja, 2017). Kako navode Hrvatić i Piršl (2006: 251): „Uloga učitelja trebala bi biti u osposobljavanju učenika za komunikaciju i prihvaćanje ljudi koji su različiti od njega, kako bi se osjećao dostojnim i ravnopravnim članom zajednice kojoj pripada. Taj cilj se može ostvariti kvalitetnim pedagoško-psihološkim, didaktičkim i stručnim obrazovanjem koje će učitelju omogućiti što bolju fleksibilnost, kreativnost ali i prilagodbu u složenim i zahtjevnim odgojno-obrazovnim situacijama.” Ipak, zanimljivo je primijetiti kako su istraživanja pokazala da su učitelji, čak i u situacijama kada su u razredima imali učenike različitih kulturnih pozadina, i dalje usmjeravali svoju pažnju prvenstveno na dominantnu kulturu, zanemarujući pritom druge kulturne

perspektive (Hrvatić i Piršl, 2005, prema: Villegas, 1991). Posljedice takvog pristupa, nažalost, mogu biti ozbiljne, osobito ako uzmemo u obzir da učiteljev način interpretacije, razmišljanja i ponašanja ostavlja trajan utjecaj na učenike, na ovakav način, često negativan (Hrvatić i Piršl, 2005, prema: Nel, 1992). U tom kontekstu, važno je istaknuti kako učiteljeva osobna uvjerenja u velikoj mjeri oblikuju ne samo njegov stil poučavanja, već i način na koji razumije i primjenjuje interkulturalne sadržaje u nastavi (Kagan, 1992; Sleeter, 1992). Učitelji, kao i ustanove za njihovo obrazovanje, moraju biti svjesni utjecaja kojeg ostavljaju ne samo u svojoj učionici, već i u dalekoj budućnosti svih onih koji će se naći u njihovim klupama. Uvjerenja i pristup učitelja su ključni za stvaranje sigurnog i uključivog školskog okruženja. Jedini način za prevladavanje postojećih izazova i osiguravanje ravnopravnog obrazovanja za sve učitelja je promjena pristupa i svijesti o važnosti interkulturalnosti.

2.5. Pregled dosadašnjih relevantnih istraživanja

Nažalost, unatoč svom isticanju važnosti implementacije interkulturalnosti u obrazovanju, ona i dalje u praksi ostaje nejednaka. Kako ističu Hrvatić i Piršl (2005: 257): „Različite europske države (uključujući i Hrvatsku) kontinuirano istražuju nove pristupe izobrazbi učitelja. Europska komisija inicirala je 1996. godine Thematic Network on Teacher Education in Europe (TNTEE). Jedan od važnih rezultata aktivnosti TNTEE je dokument Green paper on Teacher Education in Europe, nastao kao rezultat cjelovite analize, istraživanja i razvoja. Zeleni dokument o obrazovanju učitelja u Europi daje prikaz postojećeg stanja i problema s kojima se suočavaju europske zemlje u kurikulumu učiteljske izobrazbe te daje određene smjernice za koncipiranje i realizaciju kvalitetnog obrazovanja učitelja (Buchberger i sur., 2000: 5).” Unatoč tim naporima, u Hrvatskoj interkulturalni pristupi još uvijek nisu dovoljno integrirani u osnovne programe izobrazbe učitelja. Hrvatić i Piršl (2005: 252) dalje ističu da, unatoč sve većoj kulturnoj raznolikosti u školama, nastavni programi često ne pružaju dovoljno alata za rad u heterogenim sredinama. Ova tvrdnja posebno je relevantna s obzirom na društvene promjene koje utječu na obrazovne potrebe. Potreba implementacije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u odgojno-obrazovne sustave europskih zemalja, uključujući Hrvatsku, potaknula je mnoga daljnja istraživanja u ovom području. Međunarodna istraživanja (Bennett, 1986; Byram, 1997) doprinijela su definiranju temeljnih načela i ciljeva interkulturalnog odgoja, dok su druge studije (Wiseman, Hammer i Nishida, 1989) razvile koncept interkulturalne kompetencije i njezinih ključnih faktora. U kontekstu Hrvatske, istraživanja su se posebno usredotočila na analizu kurikularnih aspekata interkulturalizma. Burai (2015) detaljno istražuje kulturne odrednice potrebne za izgradnju interkulturalnog

kurikuluma, koristeći Hofstedeov model za analizu vrijednosti i stavova hrvatskih srednjoškolaca i njihovih nastavnika. Rezultati ukazuju na specifičan profil koji uključuje ravnotežu između individualizma i kolektivismu te srednju razinu hijerarhijske distance (Burai, 2015). Sablić (2011) dodatno razrađuje koncept interkulturalnog kurikuluma za 21. stoljeće, ističući važnost kritičkog promišljanja kulturnog identiteta i aktivnog sudjelovanja učenika u kurikularnom procesu. Kako navodi, ključna zadaća interkulturalnog kurikuluma je "predvidjeti nove pedagoške pristupe koji pomažu u oblikovanju kritičkog osjećaja vlastitog identiteta" (Sablić, 2011: 127). Istraživanja Bedeković i Zrilić (2014) te Hrvatić i Piršl (2005) upozoravaju da u hrvatskom obrazovnom sustavu još uvijek prevladava asimilacijski pristup, unatoč sve većoj kulturnoj raznolikosti. Njihovi nalazi potvrđuju da interkulturalni principi često ostaju na deklarativnoj razini, bez sustavne promjene u praksi. Stoga je ključno dodatno sustavno promišljati i integrirati interkulturalne pristupe u hrvatske odgojno-obrazovne programe kako bi njihova primjena bila učinkovita i stvarno pridonosila inkluziji različitih učenika.

3. ISTRAŽIVANJE

3.1. Cilj istraživanja

Opći cilj ovog istraživanja jest ispitati i usporediti kako obrazovni programi učiteljskih studija u Hrvatskoj, Italiji i Španjolskoj doprinose razvoju interkulturalnih kompetencija budućih učitelja. Posebna pažnja posvećena je povezanosti teorijskog znanja i praktičnih iskustava te ujednačenosti obrazovnih sustava s potrebama suvremenog, kulturno raznolikog društva. Takav uvid može poslužiti kao temelj za unaprjeđenje obrazovnih programa i oblikovanje preporuka relevantnih za širi europski kontekst. Istraživanje nastoji utvrditi na koji način studenti tijekom studija stječu znanja, vještine i stavove potrebne za uspješno djelovanje u interkulturalnim učioničkim sredinama. Očekuje se da će rezultati ovog istraživanja pridonijeti boljem razumijevanju stanja u obrazovnim programima te dati konkretne preporuke za njihovo unaprjeđenje u smjeru jačanja interkulturalne osjetljivosti i kompetencija budućih učitelja.

3.2. Hipoteze istraživanja

Na temelju postavljenih ciljeva formilirane su sljedeće hipoteze:

H1: Obrazovni programi učiteljskih studija u Zagrebu, Padovi i Granadi ne pružaju sustavnu i odgovarajuću pripremu studentima za učinkovito djelovanje u interkulturalnim učionicama.

H2: Nastavni planovi i programi u sva tri obrazovna sustava pridaju veću važnost teorijskom nego praktičnom aspektu interkulturalne kompetencije.

H3: Većina studenata učiteljskih studija smatra da tijekom studija nije dobila dovoljno konkretnih strategija i alata za rad s učenicima različitog kulturnog i jezičnog podrijetla.

H4: Izloženost interkulturalnim iskustvima (npr. međunarodne razmjene, praksa...) pozitivno utječu na percepciju vlastite spremnosti za rad u interkulturalnom okruženju.

H5: Broj kolegija i obrazovnih sadržaja koji uključuju interkulturalne teme na sveučilištu pozitivno korelira s procjenom studenata o važnosti poznavanja obrazovnih praksi drugih europskih zemalja te razumijevanja pojmova interkulturalnosti, multikulturalnosti i inkluzije.

Temeljem prethodnih istraživanja i opservacija obrazovne prakse, prognozira se da će rezultati potvrditi navedene hipoteze. Očekuje se da će studenti koji su imali izravna iskustva s različitim kulturama, kroz mobilnosti i praktičan rad, pokazati veću interkulturalnu osjetljivost i bolju samoprocjenu spremnosti za rad u raznolikim učioničkim kontekstima.

3.3. Specifični ciljevi istraživanja

Specifični ciljevi odnose se na nekoliko područja. Prvo je analizirati u kojoj mjeri nastavni planovi i programi uključuju interkulturalne sadržaje te ispitati percepciju studenata o vlastitoj pripremljenosti za rad u interkulturalnim okruženjima. Nadalje, cilj je analizirati razliku između teorijskog i praktičnog pristupa interkulturalnosti u promatranim obrazovnim sustavima. Također, nastoji se istražiti utjecaj međunarodnih iskustava, poput mobilnosti i prakse, na razvoj interkulturalne osjetljivosti te na temelju svih iskustava i teorije usporediti na koji način broj i vrste kolegija koji obrađuju teme kulturne raznolikosti i inkluzije u trima analiziranim kontekstima utječu na oblikovanje interkulturalne kompetencije budućih učitelja.

4. METODOLOGIJA

Ovo istraživanje koristi mješoviti pristup (eng. *mixed methods approach*) kako bi se sveobuhvatnije ispitala spremnost budućih učitelja za rad u interkulturalnim učionicama te razina interkulturalne kompetencije koje nude obrazovni programi učiteljskih studija na Sveučilištu u Zagrebu, Sveučilištu u Padovi i Sveučilištu u Granadi. Kombinirane su kvantitativne i kvalitativne metode, čime se omogućuje dublje razumijevanje složenosti fenomena interkulturalne kompetencije u obrazovanju učitelja. Prilikom oblikovanja istraživačkog okvira, metodološki pristup odabran je u skladu s ciljevima rada usmjerenima na ispitivanje kvalitete pripreme budućih učitelja za interkulturalni rad te identificiranje obrazovnih praksi koje pridonose razvoju interkulturalne kompetencije. Postavljene hipoteze poslužile su kao temelj za konstruiranje anketnih pitanja, izbor relevantnih aspekata kurikularne analize te fokus interpretacije rezultata.

Autorica istraživanja boravila je i studirala na sve tri ustanove, što predstavlja dodatnu vrijednost u kvaliteti razumijevanja obrazovnog konteksta svake institucije.

4.1. Ispitanici

Uzorak istraživanja činili su studenti četvrte i pete godine učiteljskih studija na tri europska sveučilišta: Sveučilištu u Zagrebu, Sveučilištu u Padovi i Sveučilištu u Granadi. Iznimno, zbog nedovoljnog broja prikupljenih anketa studenata završne godine na Sveučilištu u Granadi u anketi su sudjelovali i studenti prve i druge godine studija. Također, ističe se da je na Sveučilištu u Zagrebu 30% ispitanika bilo u dobi 20-21 godinu što nije zanemarivo. Ukupno je anketu popunilo 145 studenata. Od toga je na Sveučilištu u Padovi i Sveučilištu u Zagrebu sudjelovalo 43 studenata, a na Sveučilištu u Granadi 60 studenata. Riječ je o ciljano odabranom uzorku budućih učitelja, pri čemu se posebna pozornost posvetila uključivanju ispitanika s različitim iskustvima tijekom studija, kako bi se dobio što širi i relevantniji uvid u percepciju interkulturalne pripremljenosti. Anketni podaci analizirani su deskriptivno, dok je analiza silabusa provedena tematski, prema unaprijed definiranim kriterijima prisutnosti i dubine interkulturalnih sadržaja.

4.2. Instrumenti

Za prikupljanje podataka za komparativnu analizu nastavnih planova i programa učiteljskih studija korišteni su službeni dokumenti dostupni na mrežnim stranicama triju sveučilišta, uključujući kataloge kolegija, ishode učenja i tematske sadržaje. Analiza je

obuhvatila zastupljenost kolegija s interkulturalnim sadržajima te primjenu nastavnih metoda i oblika procjene usmjerenih na razvoj interkulturalne osjetljivosti i kompetencija.

Za prikupljanje empirijskih podataka korišten je anketni upitnik sastavljen od kombinacije zatvorenih (kvantitativnih) i otvorenih (kvalitativnih) pitanja. Anketa je provedena sa studentima učiteljskih studija u Zagrebu, Padovi i Granadi. Anketa je bila provedena na engleskom jeziku kako bi se osigurala dosljednost u komunikaciji među studentima iz različitih zemalja te omogućilo usporedivo prikupljanje podataka unutar međunarodnog konteksta.

Kao dodatni izvor informacija i za dublju interpretaciju rezultata, korištena je i autorska refleksija i kvalitativni uvid, temeljen na iskustvu autorice tijekom studiranja na sve tri institucije. Ovaj pristup omogućio je bolje razumijevanje institucionalnog i kulturnog konteksta svakog sveučilišta.

4.3. Značaj istraživanja

Značaj ovog istraživanja leži u tome što ukazuje na postojeće nejednakosti u razini spremnosti budućih učitelja za rad u interkulturalnim okruženjima, unatoč tome što Europska unija jasno propisuje ciljeve koji naglašavaju važnost razvoja interkulturalne kompetencije u obrazovanju. Nastoji se pružiti temelj za razumijevanje prostora u kojem se mogu unaprijediti obrazovne prakse, osobito kroz snažnije povezivanje teorijskih sadržaja s praktičnim iskustvima, kao i veću prisutnost tema vezanih uz inkluziju, mobilnost i interkulturalnu osjetljivost u obrazovanju budućih učitelja.

4.4. Postupak prikupljanja i obrade podataka

U okviru ovog istraživanja prikupljeni su i analizirani službeni dokumenti, uključujući kataloge kolegija, ishode učenja i tematske sadržaje, dostupni na mrežnim stranicama Sveučilišta u Zagrebu, Sveučilišta u Padovi i Sveučilišta u Granadi. Komparativna analiza obuhvatila je analizu zastupljenosti kolegija s interkulturalnim sadržajima te primjenu nastavnih metoda i oblika procjene usmjerenih na razvoj interkulturalne osjetljivosti i kompetencija budućih učitelja.

Empirijski dio istraživanja organiziran je kroz anketno ispitivanje provedeno od ožujka do svibnja 2025. putem mrežne platforme *Google obrasci*. Ispitanicima je pristup upitniku bio omogućen poveznicom podijeljenom elektroničkom poštom i internim fakultetskim kanalima (npr. studentske grupe). Sudjelovanje je bilo anonimno i dobrovoljno, a svi sudionici prethodno su informirani o svrsi istraživanja. Za statističku obradu kvantitativnih podataka korišten je statistički paket SPSS (IBM SPSS Statistics, verzija 29.0). Provedene su deskriptivne analize, kao i testiranje hipoteza pri čemu su rezultati prikazani u obliku tablica. Time je omogućena

sustavna analiza povezanosti između varijabli, kao i provjera odnosa predviđenih postavljenim hipotezama.

Napomena: Upitnik korišten u ovom istraživanju izradila je autorica rada. Sva pitanja osmišljena su samostalno, u skladu s ciljevima istraživanja. Prikazane tablice temelje se na rezultatima prikupljenima putem istog instrumenta.

5. REZULTATI I RASPRAVA

5.1. Komparacija nastavnih planova i programa

Komparativna analiza obuhvatila je ispitivanje zastupljenosti kolegija s interkulturalnim sadržajima te načina primjene nastavnih metoda i oblika vrednovanja usmjerenih na razvoj interkulturalne osjetljivosti i kompetencija budućih učitelja. Cilj je bio utvrditi u kojoj se mjeri u nastavi obrađuju interkulturalne teme povezane s multikulturalnošću, uključivanjem kulturno različitih učenika, promicanjem vrijednosti tolerancije i poštivanja različitosti, suzbijanjem predrasuda te razvojem socijalnih i građanskih kompetencija važnih za rad u interkulturalno osjetljivim okruženjima. U obzir su uzeti i elementi oblikovanja nastavnih sadržaja, odgojno-obrazovni te didaktičko-metodički pristupi, kao i ishodi učenja koji mogu pridonijeti razvoju interkulturalnih kompetencija. Na taj se način nastojalo utvrditi koliko studijski programi integriraju interkulturalne sadržaje i u kojoj mjeri doprinose pripremi studenata za pedagoški rad u sve kulturno raznolikijim učionicama.

5.1.1. Analiza nastavnog plana i programa Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu

Na temelju Izvedbenog plana Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, akademske godine 2024./2025., napravljena je analiza plana i programa čiji je cilj bio provjeriti sadržajnost interkulturalnih tema u obveznim i izbornim kolegijima Učiteljskog studija (s modulima).¹ Teme koje su se tražile unutar kolegija trebale su biti povezane s interkulturalnošću, multikulturalnošću, inkluzijom kulturno diferenciranih učenika, implementacijom vrijednosti tolerancije, poštivanja različitosti, suzbijanja predrasuda te razvojem socijalnih i građanskih kompetencija važnih za rad u interkulturalno osjetljivim obrazovnim okruženjima. U analizu su također uključeni aspekti koji se odnose na oblikovanje nastavnih sadržaja, odgojno-obrazovne pristupe, didaktičko-metodičke pristupe i ishode učenja koji potencijalno pridonose razvoju interkulturalnih kompetencija budućih učitelja. Na taj način se nastojalo ispitati u kojoj mjeri studijski programi integriraju elemente interkulturalnog obrazovanja te kako doprinose osposobljavaju studenata za pedagoški rad u kontekstu sve veće kulturne raznolikosti u suvremenim učionicama.

¹ Moduli Učiteljskog studija Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu: informatika, hrvatski jezik, likovna kultura i odgojne znanosti.

Tablica 1

Pregled broja obveznih i izbornih kolegija s interkulturalnim i multikulturalnim sadržajima na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu

Razina kolegija na kojoj su prisutne teme interkulturalnosti	1. godina	2. godina	3. godina	4. godina	5. godina
Obavezni kolegiji	4	2	2	0	0
Izborni kolegiji	3	4	4	4	4

Analizom silabusa obveznih kolegija Učiteljskog fakulteta u Zagrebu uočeno je da termini poput interkulturalnosti, multikulturalnosti i inkluzija učenika iz kulturno različitih sredina nisu izričito navedeni ni u ishodima učenja ni u opisima sadržaja većine kolegija. Ipak, u pojedinim kolegijima moguće je prepoznati elemente koji posredno doprinose razvoju interkulturalne osjetljivosti i razumijevanju različitosti u razrednom kontekstu. Prema Tablici 1 vidljivo je da se obavezni kolegiji pojavljuju najviše u prvoj godini studija, dok se u kasnijim godinama njihova prisutnost smanjuje. Izborni kolegiji su raspoređeni ravnomjernije, omogućujući studentima kontinuirano nadograđivanje znanja i vještina. Na prvoj godini studija, u kolegiju *Opća pedagogija*, obrađuju se obrazovne implikacije kulturnih promjena, što se može tumačiti kao prostor za razmatranje utjecaja društvene i kulturne raznolikosti na odgojno-obrazovni proces. U okviru kolegija *Razvojna psihologija 2*, također na prvoj godini, ističe se pravo učenika na različitost i potreba za cjelovitim razvojem, što otvara mogućnosti za razumijevanje individualnih razlika među učenicima. Kolegij *Psihologija učenja i poučavanja* bavi se različitim stilovima učenja, čime posredno ukazuje na potrebu prilagodbe nastavnih metoda različitim učenicima. Kolegij *Školska pedagogija*, također ne navodi izravno tražene pojmove, no kroz navedene ishode kolegija unutar silabusa vidljivo je da se od studenata očekuje razumijevanje razreda kao kulturno pluralne zajednice, što posredno upućuje na važnost interkulturalne osjetljivosti u nastavnome procesu. Na drugoj godini studija nailazimo na određene kolegije koji ipak obrađuju teme različitosti, pluralizma i slično. U silabusu kolegija *Filozofija odgoja 2* terminološki se ne spominju pojmovi poput interkulturalnosti, multikulturalnosti ili inkluzije kulturno raznolikih učenika. Ipak, kroz ishode učenja koji se odnose na pluralizam mišljenja, pedagoški pluralizam te filozofska promišljanja o vrednotama, može se pretpostaviti posredan doprinos razvoju osjetljivosti na različitosti u učeničkom kontekstu. Kolegij *Motivacija i socijalni odnosi u razredu* također ne navodi terminološki izričito pojmove poput interkulturalnosti, multikulturalnosti ili sličnih traženih pojmova.

Međutim, sadržaji kolegija koji se odnose na uvažavanje različitosti među učenicima, oblikovanje razreda kao socijalne zajednice, prevenciju nasilja, promicanje pozitivne klime i suradnju s roditeljima mogu posredno doprinijeti razvoju interkulturalne osjetljivosti budućih učitelja. Osobito se to može iščitati iz tema poput „Razred kao socijalna grupa“, „Pozitivna okolina za učenje“, „Nasilje i zlostavljanje u školi“, koje naglašavaju potrebu za osjetljivim i uključivim pristupom u radu s djecom iz različitih društvenih i kulturnih konteksta. Na trećoj godini studija, *Inkluzivna pedagogija*, izravnije se približava interkulturalnoj tematici. Iako se kolegij primarno usmjerava na djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, kroz ishode učenja poput promicanja prava na različitost, osmišljavanja nastave prema načelima univerzalnog dizajna te oblikovanja individualnog pristupa učenicima, moguće je prepoznati doprinos razvijanju kompetencija važnih za inkluzivno i interkulturalno obrazovno okruženje. Najdirektniji doprinos interkulturalnoj tematici među analiziranim obveznim kolegijima dolazi iz *Sociologije obrazovanja*, na trećoj godini studija. U ovom se kolegiju izričito navodi potreba za prepoznavanjem osnovnih karakteristika interkulturalnosti, vođenjem razreda kao kulturno pluralne zajednice, kao i usvajanjem demokratskih vrijednosti poput tolerancije, ljudskih prava, socijalne jednakosti i interkulturalizma. Kolegij također razvija i sposobnost studenata da kritički promišljaju obrazovne politike i razumiju utjecaj društvenog konteksta na obrazovni sustav, što dodatno doprinosi razvoju društveno odgovorne i kulturološki osjetljive učiteljske prakse. Navedeni kolegiji čine dio obveznog kurikulumu za obrazovanje učitelja primarnog obrazovanja na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. Unutar pojedinih modula, od kojih fakultet nudi ukupno četiri, mogu se pronaći dodatni kolegiji koji posredno ili neposredno doprinose razvoju interkulturalnih kompetencija. Međutim, ti kolegiji nisu sastavni dio obveznog programa za sve studente.

Uz obvezne kolegije, Učiteljski fakultet u Zagrebu nudi i niz izbornih kolegija koji se razlikuju ovisno o godini i modulu studija. Među izbornim kolegijima identificirani su oni čiji nazivi sugeriraju na potencijalnu povezanost s razvojem interkulturalnih kompetencija, iako njihovi silabusii nisu javno dostupni, što onemogućava precizniju analizu njihovog sadržaja. Kolegij *Obrazovanje za demokratsko građanstvo* posebno je zanimljiv zbog neposredne povezanosti s vrijednostima interkulturalizma, demokracije, tolerancije i ljudskih prava. Međutim, bez uvida u konkretne nastavne ishode i sadržaj, moguće je samo pretpostaviti u kojoj se mjeri interkulturalne teme doista obrađuju. Od ostalih kolegija iz Reda predavanja Učiteljskog fakulteta u Zagrebu za akademsku godinu 2024./2025. ističu se sljedeći:

Prevencija zlostavljanja i rizičnog ponašanja (ljetni semestar; 4., 6., 8., i 10. semestar, Učiteljski studij): vjerojatnost uključivanja tema prevencije nasilja i inkluzivnog pristupa

Kritičko mišljenje (zimski semestar; 1.-10. semestar, Zagreb): vjerojatnost razvijanja kritičkog mišljenja što doprinosi razumijevanju pluralizma

eTwinning i nastava (ljetni semestar; 1.-10. semestar, Zagreb): vjerojatnost obrade interkulturalnih sadržaja i suradnje sa studentima iz različitih kulturnih sredina.

Potrebno je naglasiti da izborni kolegiji nisu obvezni za sve studente, već njihov odabir ovisi o pojedinom modulu i interesima studenata, zbog čega ne pružaju univerzalnu osnovu za razvoj interkulturalnih kompetencija. Također, bez dostupnih silabusa nije moguće potvrditi u kojoj se mjeri obrađuju interkulturalne teme.

5.1.2. Analiza nastavnog plana i programa Sveučilište u Padovi, Primary Educational Sciences (*Corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria*)

U sklopu analize inozemnih primjera uključivanja interkulturalne dimenzije u obrazovanje učitelja, proučen je katalog kolegija za integrirani preddiplomski i diplomski studij Primary Educational Sciences na Sveučilištu u Padovi. Na prvoj godini ističu se kolegiji poput *Intercultural Education and School Law* te *Childhood and Adolescence Education and Child Rights*, koji obrađuju temeljne postavbe interkulturalne pedagogije i ljudskih prava, te studente osposobljavaju za razumijevanje i primjenu obrazovnih praksi usmjerenih na raznolikost i socijalnu pravdu. Na višim godinama studija, sve veći naglasak stavlja se na inkluzivne i globalne aspekte obrazovanja. Kolegiji poput *Inclusive Pedagogy and Teaching for Inclusion* te *Sociology of Education* promiču interdisciplinarni pristup raznolikosti i obrazovne politike, uz jačanje sposobnosti kritičkog promišljanja suvremenih društvenih izazova. Na četvrtoj i petoj godini izdvajaju se kolegiji poput *Psychology of Disability and Career Education*, *Human Rights and Inclusion*, *Social Pedagogy for Global Citizenship*, *Social Pluralism and Cultural Conflicts* te *Cultural Anthropology*. Ovi kolegiji povezuju edukaciju s pojmovima globalnog građanstva, društvene pravde, migracija, kulturnog pluralizma i prava marginaliziranih skupina, a ističu važnost dijaloga, suradnje i djelovanja u svrhu smanjivanja nejednakosti u obrazovnom kontekstu. Posebnu ulogu ima i kolegij *New Theories and Historical Perspectives in Children's Literature: Sustainability, Social Justice and Cultural Diversity*, koji povezuje dječju književnost s konceptima održivosti, raznolikosti i karijernog obrazovanja. Osim navedenih, dodatni kolegiji poput *General and Social Pedagogy*, *Sociology of Cultural Processes*, *Philosophy of Education* te *Genders, Knowledge and Social Justice* proširuju pedagoški pogled na društvenu kompleksnost i poučavaju studente kritičkoj refleksiji o ulozi obrazovanja u stvaranju pravednijeg društva. Uočava se da se kroz čitav studijski program Sveučilišta u

Padovi sustavno integriraju interkulturalne i inkluzivne teme, bilo kroz teorijski okvir, bilo kroz didaktičku i profesionalnu pripremu studenata za rad u raznolikim kulturnim sredinama. Ovakav kurikulum pokazuje strateški pristup u razvoju interkulturalnih kompetencija budućih učitelja, u skladu s europskih i globalnim obrazovnim smjernicama.

5.1.3. Analiza nastavnog plana i programa Sveučilišta u Granadi (*Centro Magisterio La Inmaculada*)

U daljnjem tekstu je analiziran katalog kolegija za studij *Primary Education* na Sveučilištu u Granadi (*Centro Magisterio La Inmaculada*), koji traje četiri godine. Tako se na prvoj godini studija, unutar obveznih kolegija nalaze kolegiji *Sociology of Education i Educational Psychology* unutar kojih je fokus na teorijama učenja i psihološkim varijablama koje oblikuju socijalnu dinamiku u učionici. Posebna pozornost usmjerena je na razvoj komunikacijskih i pregovaračkih vještina u raznolikim obrazovnim situacijama. Kolegiji poput *Historical and Cultural Heritage and Its Didactics* posvećuju pažnju interkulturalnosti jer se tijekom nastave studenti upoznaju s pojmovima poput kulturne raznolikosti, UNESCO principa te metodologijama za didaktički pristup naslijeđu kroz multikulturalnu prizmu. Na prvoj godini još pronalazimo i kolegij *Didactics: Theory and Practice of Teaching* koji se jasno veže za inkluziju i interkulturalnu pedagogiju kroz istraživanje kurikuluma i metodologija poučavanja i strategija za stvaranje senzibilne učioničke klime. Na drugoj godini studija pronalazimo kolegije poput *Learning Difficulties* u kojemu su ishodi strukturirani tako da uključuju vrijednost socijalne i kulturne raznolikosti u pristupima učenicima s različitim sposobnostima. *Didactics of Social Sciences* sadržava elemente koji podupiru demokratsko građanstvo i kritički pristup poučavanja kulturno i religijski raznolikih tema, s interdisciplinarnim pristupom obrazovnog procesa. *Attention to Diversity in Primary Education* obuhvaća raznovrsne kompetencije za inkluzivno poučavanje, a ishodi kolegija naglašavaju demokratske vrijednosti, pristupačnost i prava učenika. Na četvrtoj godini studija nastavlja se s mogućnošću produbljivanja znanja iz područja inkluzije i interkulturalnosti kroz izborne kolegije. Iako nisu obavezni, njihova dostupnost studentima koji žele razviti specifične pedagoške kompetencije u području rada s raznolikim učenicima je značajna. Kolegiji koji su prepoznati kao relevantni za ovu analizu su: *Application of Behaviour Modification Principles in Diverse Classrooms*, *Psychoeducational Intervention to Cognitive Diversity: Intellectual Disability and Giftedness* i *History, Culture and Education*. Ovi kolegiji kroz razvoj kompetencija poput analitičkog mišljenja, planiranja i rješavanja problema te kroz unaprijeđenje demokratskog odgoja, kritičke svijesti o društvenim institucijama, osposobljavaju buduće učitelje za učinkovit rad s učenicima

raznih potreba kroz etički i odgovoran profesionalni pristup. Ovi kolegiji potvrđuju da se i u završnim godinama studija naglasak može staviti na obrazovanje za inkluziju, interkulturalnu osjetljivost i aktivno građanstvo, čime se studentima pruža prilika za specijalizaciju u pedagoškim pristupima prilagođenima suvremenim društvenim izazovima.

5.2. Rezultati anketnog istraživanja

Primarnu populaciju studenata obuhvaćenu ovim istraživanjem činili su studenti završnih godina učiteljskih studija, studenti pete godine na Sveučilištu u Zagrebu i Sveučilištu u Padovi te studenti četvrte godine na Sveučilištu u Granadi. Prema Tablici 2 vidljivo je da je u slučaju Granade zabilježen je veći broj odgovora studenata s nižih godina studija, što može utjecati na interpretaciju rezultata, budući da ti studenti još nisu prošli kroz sve ključne kolegije predviđene studijskim programom. Može se primjetiti i da je na Sveučilištu u Zagrebu 30% ispitanika bilo u dobi od 20 do 21 godine, što nije zanemarivo.

Tablica 2

Dob ispitanika po sveučilištima

Dob ispitanika	Zagreb (%)	Padova (%)	Granada (%)
20-21 godina	30,2	14,0	86,7
22-23 godina	44,2	37,2	11,7
24-25 godina	20,9	32,6	-
26+ godina	4,7	16,3	1,6

Nadalje, studenti su trebali odgovoriti iz kojeg mjesta ili države dolaze s ciljem procjene stupnja nacionalne homogenosti unutar svakog uzorka. U Tablici 3 vidljivo je da na Sveučilištu u Zagrebu i Sveučilištu u Granadi, studenti u 100% slučajeva dolaze iz zemlje u kojoj se nalazi matično sveučilište. S druge strane, kao što prikazuje Tablica 3, na Sveučilištu u Padovi od 43 ispitanika, njih 17 dolazi iz države u kojoj se ne nalazi matično sveučilište. Najviše stranih studenata (njih 5) dolazi iz Njemačke, dok ostali dolaze iz Egipta, Kyrgyzstana, Albanije, Hrvatske, Španjolske i drugih zemalja. Ova raznolikost nacionalnog porijekla u uzorku iz Padove važan je faktor u analizi interkulturalne kompetencije, s obzirom na potencijalno veću izloženost različitim kulturama tijekom studiranja.

Tablica 3

Prebivalište ispitanika (Sveučilište u Padovi)

Država	Broj odgovora	Postotak
---------------	----------------------	-----------------

Italija	26	60,5%
Njemačka	5	11,6%
Egipat	2	4,7%
Kirgistan	1	2,3%
Hrvatska	2	2,3%
Španjolska	1	2,3%
Albanija	1	2,3%
Filipini	1	2,3%
Lebanon	1	2,3%
Kosovo	1	2,3%
Indija	1	2,3%
Finska	1	2,3%
Brazil	1	2,3%

Jedno od važnijih pitanja s kojima su se ispitanici srelili u uvodnom dijelu ankete pokazalo se značajnim za interpretaciju rezultata. Pitanje se odnosilo na to koliko su studenti upoznati s pojmovima poput interkulturalne osjetljivosti i osviještenosti te interkulturalnog i multikulturalnog okruženja. Kako je prikazano u Tablici 4, rezultati pokazuju da su studenti na sva tri sveučilišta u većoj mjeri upoznati s navedenim pojmovima, iako postoje uočljive razlike među njima. Najviši stupanj upoznatosti bilježe studenti Sveučilišta u Padovi, gdje gotovo 90% ispitanika potvrđuje da poznaje pojmove interkulturalne osjetljivosti, interkulturalnog okruženja i multikulturalnog okruženja. Studenti u Granadi također pokazuju visoku razinu upoznatosti (između 78,3% i 81,7%), dok studenti Sveučilišta u Zagrebu postižu nešto niže vrijednosti (65,1% - 69,8%).

Tablica 4

Upoznatost studenata s pojmovima interkulturalne osjetljivosti i osviještenosti, interkulturalnog i multikulturalnog okruženja (broj i postotak)

Sveučilište	Interkulturalna osjetljivost i osviještenost	Interkulturalno okruženje	Multikulturalno okruženje
Zagreb (N=43)	29 (67,4%)	30 (69,8%)	28 (65,1%)
Padova (N=43)	38 (88,4%)	39 (90,7%)	38 (88,4%)
Granada (N=60)	47 (78,3%)	49 (81,7%)	48 (80%)

Pitanje koje se izravno nadovezuje na prethodna, ali i značajno utječe na interpretaciju ukupnih rezultata, odnosi se na studentsku mobilnost, odnosno na sudjelovanje studenata u programima razmjene poput Erasmus+ ili drugi oblicima studiranja izvan vlastite države. Kao što je vidljivo iz Tablice 5 razlike među sveučilištima bile posebno izražene. Na Sveučilištu u Padovi čak 72,1 % ispitanih studenata navelo je da su sudjelovali u nekoj vrsti međunarodne razmjene, dok je na Sveučilištu u Zagrebu i Sveučilištu u Granadi udio takvih studenata bio znatno manji, oko 20 %. Ovaj podatak bitno doprinosi razumijevanju konteksta i može djelomično objasniti razlike u razini interkulturalne kompetencije zabilježene među ispitanicima.

Tablica 5

Boravak ispitanika na studentskoj razmjeni tijekom studija

Sveučilište	Da (%)	Ne (%)
Zagreb	23,3	76,7
Padova	72,1	27,9
Granada	20,0	80,0

Osim sudjelovanja na studentskim razmjenama, važan čimbenik koji može utjecati na razinu osviještenosti i praktičnu primjenu interkulturalnosti tijekom studija jest kontakt sa studentima iz drugih i drugačijih kulturnih sredina. To se može ostvariti kroz zajedničko studiranje na istom sveučilištu, sudjelovanje u međunarodnim projektima ili drugim oblicima suradnje, pri čemu takva iskustva mogu doprinijeti razvoju interkulturalne osjetljivosti i razumijevanju različitih perspektiva. Dok većina studenata iz Zagreba navodi da takvu priliku rijetko ili nikada nije imala, studenti iz Padove uglavnom ističu česta interkulturalna iskustva. Studenti iz Granade većinom navode povremenu ili rijetku suradnju (vidi Tablicu 6). Ove razlike prate i ranije rezultate ankete o mobilnosti i raznolikosti studentske populacije te dodatno potvrđuju važnost stvarnog kontakta s različitostima.

Tablica 6

Učestalost suradnje studenata sa studentima iz drugih kultura

Učestalost suradnje sa studentima iz drugih kultura	Zagreb (%)	Padova (%)	Granada (%)

Nikad	30,2	2,3	13,3
Rijetko	41,9	14	41,7
Povremeno	27,9	27,9	45
Često	-	55,8	-

Potom su studenti, na temelju vlastitog iskustva i mišljenja, dali odgovor na pitanje smatraju li da plan i program njihovog sveučilišta podupire interkulturalnu osjetljivost i osviještenost. Rezultati (vidi Tablicu 7) pokazuju da većina studenata sa sva tri sveučilišta smatra da studijski programi djelomično podupiru razvoj interkulturalne osjetljivosti i osviještenosti. U Zagrebu čak 72,1 % ispitanika označava "djelomično se slažem", dok tek 7 % izražava potpuno slaganje. U Granadi je situacija slična, iako nešto više studenata uopće ne vidi podršku u programu (6,7 % "uopće se ne slažem"). U Padovi je percepcija znatno pozitivnija jer čak 41,9 % studenata smatra da njihov program podržava interkulturalnost. Ovi rezultati odražavaju i prethodne pokazatelje: više izravnih kontakata s kulturnim različitostima i veća mobilnost, kao što je slučaj u Padovi, povezuje se s višim stupnjem zadovoljstva programskom podrškom interkulturalnim temama.

Tablica 7

Percepcija podrške interkulturalne osjetljivosti unutar obrazovnog programa

Sveučilište	U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Djelomično se slažem	U potpunosti se slažem
Zagreb	2,3%	18,6%	72,1%	7,0%
Padova	0,0%	2,3%	55,8%	41,9%
Granada	6,7%	8,3%	70,0%	15,0%

Važno je bilo ispitati i koliko su studenti svjesni važnosti upoznavanja s obrazovnim praksama drugih zemalja Europske unije. Na pitanje koliko je važno biti upoznat s obrazovnim praksama drugih europskih zemalja, većina ih je to ocijenila kao važno ili vrlo važno. Prema rezultatima (vidi Tablicu 8) najviši postotak odgovora "vrlo važno" zabilježen je u Padovi (69,8%), što pokazuje posebno visoki stupanj svijesti o važnosti međunarodne obrazovne perspektive među tamošnjim studentima. U Zagrebu također prevladava stav da je to važno (55,8%), iako nešto manji udio takvo znanje smatra vrlo važnim (32,6%). U Granadi je većina ispitanika odgovorila da je to važno (61,7%), a 31,7% ih smatra da je znanje o obrazovnim praksama drugih zemalja vrlo važno, uz najmanji broj negativnih odgovora. Ovakav rezultat upućuje na relativno visok stupanj osviještenosti o važnosti europske obrazovne prakse kod

svih ispitanika, a posebno među onima sa Sveučilišta u Padovi. To može biti povezano s već ranije zabilježenim podacima o većoj mobilnosti i kontaktima s drugim kulturama, koji očito potiču širu perspektivu i prepoznavanje vrijednosti interkulturalnog obrazovanja.

Tablica 8

Važnost upoznatosti s obrazovnim praksama u europskom kontekstu

Sveučilište	Uopće nije važno	Nije važno	Važno	Vrlo važno
Zagreb	0,0%	11,6%	55,8%	32,6%
Padova	0,0%	2,3%	27,9%	69,8%
Granada	5,0%	1,6%	61,7%	31,7%

Nakon što je ispitana percepcija studenata o upoznatosti s obrazovnim praksama u europskom kontekstu, istražena je i studentska svjesnost o tome u kojoj mjeri kurikulum njihovog sveučilišta doista priprema buduće učitelje za rad u interkulturalnom okruženju. Posebna se pažnja posvetila razlikovanju teorijske pripreme od one praktične. Prema Tablici 9, studenti iz Zagreba u najvećem su broju (51,2%) odgovorili da ih njihovo sveučilište priprema "više teorijski nego praktično". Njih 20,9% smatra da je znanje koje dobivaju "potpuno teorijsko", dok vrlo mali postotak (2,3%) smatra da je ono "potpuno praktično". U Padovi sličan obrazac, čak 60,5% studenata smatra da je njihovo obrazovanje "više teorijsko nego praktično", 7% ga ocjenjuje kao "potpuno teorijsko", dok nitko nije naveo da je znanje koje dobivaju tijekom obrazovanja "potpuno praktično". U Granadi je situacija ipak nešto uravnoteženija. Polovica studenata (50%) ocjenjuje svoje obrazovanje kao "djelomično usmjereno na praksu", 36,7% ga vidi kao "više teorijsko nego praktično", dok manji udio smatra da je ono "potpuno teorijsko" (8,3%) ili "potpuno praktično" (5%).

Tablica 9

Percepcije studenata o omjeru teorijske i praktične pripreme za interkulturalno poučavanje unutar kurikuluma

Sveučilište	Potpuno praktično	Djelmočno usmjereno na praksu	Više teorijski nego praktično	Potpuno teorijski
Zagreb	2,3%	25,6%	51,2%	20,9%
Padova	0,0%	32,6%	60,5%	7,0%
Granada	5,0%	50,0%	36,7%	8,3%

Osim omjera teorijskih i praktičnih znanja koje nudi svako pojedino sveučilište, istraživanjem se također ispitalo i stajalište studenata o tome smatraju li da njihovi fakultetski

ili sveučilišni programi koristi moderne i interaktivne metode poučavanja. Rezultati istraživanja (Tablica 10) pokazuju da studenti Učiteljskog fakulteta u Zagrebu u najvećem broju smatraju da su metode poučavanja rijetko ili ponekad inovativne i interaktivne. Manji broj studenata, njih 7%, smatra da metode nikada nisu moderne, dok 4,7% procjenjuje da su uvijek u potpunosti moderne i interaktivne. Na Sveučilištu u Padovi rezultati su slični. Najveći broj studenata (69,8%) smatra da su metode poučavanja njihovog programa ponekad inovativne i interaktivne. Podjednak broj studenata (14%) navodi da su metode rijetko inovativne ili da su uvijek moderne, dok manjina (2,3%) smatra da nikada nisu. Na Sveučilištu u Granadi, 21,7% studenata smatra da su metode njihova studijskog programa uvijek moderne i interaktivne, što je najveći postotak u odnosu na ostala dva sveučilišta. Ipak, većina i ovdje procjenjuje da su metode ponekad moderne. Manji broj studenata, njih 10%, navodi da su rijetko inovativne, dok 3,3% smatra da nikada nisu.

Tablica 10

Stajalište studenata o modernosti metoda poučavanja na njihovom matičnom sveučilištu

Sveučilište	Nikada	Rijetko	Ponekad	Uvijek
Zagreb	7,0%	37,2%	51,2%	4,6%
Padova	2,3%	14,0%	69,8%	14,0%
Granada	3,3%	10,0%	65,0%	21,7%

Jedno od najvažnijih pitanja ovog istraživanja bilo je koliko studenti sami procjenjuju važnost interkulturalne kompetencije za svoj budući učiteljski poziv. Svijest o važnosti razvoja ove kompetencije predstavlja već pola puta prema uvođenju potrebnih promjena i unapređenju suvremenog obrazovanja. Rezultati prikazani u Tablici 11 pokazuju da na sva tri sveučilišta većina studenata prepoznaje interkulturalna kompetencija kao vrlo važnu ili važnu. Na Sveučilištu u Zagrebu to je čak 90,7% studenata, na Sveučilištu u Padovi 97,7% i na Sveučilištu u Granadi 90% studenata smatra da je riječ o iznimno značajnoj kompetenciji za buduće učitelje.

Tablica 11

Stajalište studenata o važnosti interkulturalne kompetencije kod budućeg učitelja

Sveučilište	Uopće nije važno	Nije važno	Važno	Vrlo važno
Zagreb	2,3%	7,0%	41,9%	48,8%
Padova	0,0%	2,3%	14,0%	83,7%
Granada	0,0%	10,0%	66,7%	23,3%

Sljedeći aspekt istraživanja bio je ispitati u kojoj mjeri studenti smatraju da je potrebno ulagati u buduće interkulturalne programe u obrazovanju učitelja. Riječ je o različitim oblicima međunarodne i interkulturalne suradnje, poput fizičkih studentskih razmjena (npr. Erasmus mobilnost za studij i stručnu praksu), izbornih kolegija stranih jezika (primjerice francuski, njemački, španjolski), E-Twinning projekata, međunarodnih obrazovnih projekata i suradnji, Blended Intensive Programme (BIP) tj. kombinacije kratkoročne fizičke mobilnosti i virtualne suradnje između studenata i nastavnika iz različitih zemalja, virtualne mobilnosti i virtualnih razmjena (kao posebnog oblika virtualne mobilnosti) te UNIC Opened Courses tj. zajedničkih akademskih kolegija dostupnih studentima svih partnerskih institucija. Na ljestvici od 1 do 4, studenti su trebali procijeniti u kojoj mjeri smatraju potrebnim ulaganje u implementaciju interkulturalnih programa u obrazovanje budućih učitelja. Vrijednost 1 označavala je stav da ulaganje uopće nije potrebno, dok je vrijednost 4 označavala da je ulaganje izrazito potrebno. Ova procjena pruža uvid u percepciju studenata o važnosti različitih oblika interkulturalnih programa te sugerira potencijalne prioritete u razvoju obrazovne politike i prakse. Prema rezultatima (Tablica 12) većina studenata iskazala je stav da je potrebno ulagati (ocjena 3) ili izrazito ulagati (ocjena 4) u većinu ponuđenih interkulturalnih programa. Najveća razlika između broja odgovora koji označavaju izrazito potrebu za ulaganjem (4) i onih koji smatraju da ulaganje nije potrebno (1) zabilježena je na Sveučilištu u Padovi. S druge strane, najmanje razlike u tim odgovorima primijećene su na Sveučilištu u Granadi. Važno je napomenuti da su ove razlike djelomično ovisile o konkretnoj vrsti programa koji je bio ponuđen u upitniku.

Tablica 12

Percepcija studenata o važnosti ulaganja u interkulturalne obrazovne programe

Program	Grad	Ocjena 1	Ocjena 2	Ocjena 3	Ocjena 4
Fizičke studentske razmjene (npr. Erasmus mobilnost za studij i stručnu praksu)	Zagreb	1	5	12	25
	Padova	0	4	5	34
	Granada	1	12	24	23
Izborni kolegiji stranih jezika (primjerice francuski, njemački, španjolski)	Zagreb	0	3	13	27
	Padova	0	2	9	33
	Granada	3	11	24	22
E-Twinning projekti	Zagreb	2	4	12	25
	Padova	0	8	17	18
	Granada	1	17	24	18
Međunarodni obrazovni projekti i suradnje	Zagreb	0	2	18	23
	Padova	0	1	7	35
	Granada	1	8	32	19

Program	Grad	Ocjena 1	Ocjena 2	Ocjena 3	Ocjena 4
Blended Intensive Programme (BIP) tj. kombinacije kratkoročne fizičke mobilnosti i virtualne suradnje između studenata i nastavnika iz različitih zemalja	Zagreb	0	3	19	21
	Padova	1	3	14	25
	Granada	3	17	24	16
Virtualna mobilnost i virtualne razmjene (kao posebni oblika virtualne mobilnosti)	Zagreb	2	3	17	21
	Padova	1	9	7	26
	Granada	2	12	29	17
UNIC Open Courses tj. zajednički akademski kolegiji dostupni studentima svih partnerskih institucija	Zagreb	1	4	21	17
	Padova	0	4	18	21
	Granada	4	16	24	16

Vezano uz prethodno pitanje o važnosti ulaganja u interkulturalne obrazovne programe, istraživanje je dodatno ispitalo koliko su studenti tijekom studija imali stvarne prilike sudjelovati u međunarodnim projektima, seminarima ili radionicama. Iako su studenti u velikoj većini prepoznali važnost interkulturalnog obrazovanja, rezultati pokazuju kako te prilike nisu jednako dostupne u svim promatranim obrazovnim kontekstima. Na Sveučilištu u Zagrebu, kao što je prikazano u Tablici 13, 55,8% studenata navodi da su takve prilike bile neznatno dostupne, dok ih 32,6% smatra da su bile donekle dostupne. Tek 4,7% studenata navodi da im je ovakav sadržaj tijekom obrazovanja bio vrlo dostupan, dok ih 7% navodi da nije bio uopće dostupan. Na Sveučilištu u Padovi situacija je nešto povoljnija: 48,8% studenata procjenjuje da su međunarodni projekti i aktivnosti bile donekle dostupne, dok ih 25,6% smatra da su bile neznatno dostupne. Pozitivnije ocjene bilježi 23,3% studenata koji su naveli da su takvi sadržaji bili vrlo dostupni, dok ih svega 2,3% smatra da im nisu bili dostupni uopće. Na Sveučilištu u Granadi 58,8% studenata ocjenjuje dostupnost ovih prilika kao donekle dostupnu, 21,7% kao neznatno dostupni, a 15% kao vrlo dostupnu. Najmanji postotak, 5% smatra da im ovakve prilike nisu bile dostupne tijekom njihovog studija.

Tablica 13

Percepcija studenata o uključenosti u međunarodne aktivnosti tijekom studija

Sveučilište	Nije uopće dostupno	Neznatno dostupno	Donekle dostupno	Vrlo dostupno
Zagreb	7,0%	55,8%	32,6%	4,6%
Padova	2,3%	25,6%	48,8%	23,3%
Granada	5,0%	21,7%	58,3%	15,0%

Studentima je u sklopu upitnika bilo ponuđeno i pitanje otvorenog tipa "Što smatrate najvažnijim razlogom za stjecanje interkulturalne kompetencije tijekom studija? " s ciljem dobivanja dubljeg uvida u njihove osobne stavove i razloge. Neki od najistaknutijih odgovora uključuju:

The most important reason for acquiring competencies for teaching in a multicultural environment is to create an inclusive and supportive classroom where all students feel valued, respected, and able to succeed, regardless of their cultural background. This promotes equity, better learning outcomes, and prepares students for a diverse world. (studentica iz Zagreba)

(Najvažniji razlog za stjecanje kompetencija za poučavanje u multikulturalnom okruženju je stvaranju učionice koja promiče uključivost i daje podršku, učionice u kojoj se svi učenici osjećaju cijenjenima, poštovanima i sposobnima za uspjeh, bez obzira na svoju kulturnu pozadinu. To potiče jednakost, bolje ishode učenja i priprema učenike za raznolik svijet².)

Acquiring competencies for teaching in a multicultural environment is essential to fostering an inclusive and respectful classroom that values diversity. These skills enable educators to address varied cultural perspectives, promote equity, and create learning experiences where every student feels seen and empowered. It also prepares students to thrive in an increasingly interconnected world. (studentica iz Zagreba)

(Stjecanje kompetencija za poučavanje u multikulturalnom okruženju ključno je za poticanje uključivosti i poštovanja u učionici u kojoj se cijeni raznolikost. Ove vještine omogućuju učiteljima da se bave različitim kulturnim perspektivama, promiču jednakost i stvaraju iskustva učenja u kojima se svaki učenik osjeća viđenim i osnaženim. Također priprema učenike za napredak u sve više povezanom svijetu.)

The most important reason is to ensure equitable and inclusive education for all students. In multicultural classrooms, students come from diverse cultural, linguistic, and socio-economic backgrounds. Without the proper competencies, a teacher might unintentionally reinforce bias, overlook cultural differences in learning styles, or fail to connect meaningfully with students. (student iz Padove)

(Najvažniji razlog je osigurati pravedno i uključivo obrazovanje za sve učenike. U multikulturalnim učionicama učenici dolaze iz različitih kulturnih, jezičnih i socioekonomskih sredina. Bez odgovarajućih kompetencija, učitelj bi mogao nenamjerno pojačati predrasude,

² Odgovore studenata, koji su prikupljeni na engleskom jeziku, autorica je prevela na hrvatski jezik

previdjeti kulturne razlike u stilovima učenja ili ne uspjeti ostvariti smisleno povezivanje s učenicima.)

Na posljednje pitanje u anketi: "Osjećate li se spremni za rad u interkulturalnom okruženju?" rezultati su pokazali znatne razlike među studentima triju sveučilišta. U Zagrebu većina studenata (67,4%) ne osjeća spremnost za takav rad. Nasuprot tome, u Padovi 74,4%, a u Granadi čak 85% studenata izjavljuje da se osjeća spremno.

Tablica 14

Osjećaj spremnosti studenata za rad u interkulturalnom okruženju nakon završetka studija

Sveučilište	Da (%)	Ne (%)
Zagreb	32,6	67,4
Padova	74,4	25,6
Granada	85,0	15,0

Kako bi se provjerila hipoteza da izloženost interkulturalnim iskustvima pozitivno utječe na percepciju vlastite spremnosti za rad u interkulturalnom okruženju, provedena je Spearmanova korelacijska analiza između varijabli "boravak na razmjeni" i "spremnost za rad". Rezultati (vidi Tablicu 15) su pokazali značajnu pozitivnu korelaciju ($r = 0,537$, $p < 0,001$), ukazujući da studenti koji su sudjelovali u međunarodnim razmjenama ocjenjuju svoju spremnost na rad u interkulturalnom okruženju višom u odnosu na one bez takvog iskustva. Prema Cohenovim (1988) smjernicama, ovaj rezultat ukazuje na umjereno jaku povezanost. Drugim riječima, sudionici koji su imali iskustvo boravka na međunarodnoj razmjeni procjenjuju svoju spremnost za rad u interkulturalnom okruženju značajno višom u odnosu na one koji nisu imali takvo iskustvo. Ovim rezultatom se postavljena H4 hipoteza prihvaća.

Tablica 15

Spearmanova korelacija između boravka na razmjeni i procjene spremnosti za rad u interkulturalnom okruženju

		Boravak razmjena	Spremnost rad
Boravak_razmjena	Koeficijent korelacije	1,000	,537**
	p vrijednost		,000
	N	146	146
Spremnost_rad	Koeficijent korelacije	,537**	1,000
	p vrijednost	,000	
	N	146	146

Nadalje, kako bi se ispitala hipoteza da broj kolegija i obrazovnih sadržaja koji uključuju interkulturalne teme pozitivno korelira s procjenom studenata o važnosti poznavanja obrazovnih praksi drugih europskih zemalja te razumijevanja pojmova interkulturalnosti, multikulturalnosti i inkluzije, također je provedena Spearmanova korelacijska analiza. Rezultati (vidi Tablicu 16) su pokazali značajnu negativnu povezanost između broja kolegija i obrazovnih sadržaja koji uključuju interkulturalne teme i procjene važnosti poznavanja obrazovnih praksi, $r(144) = -.34$, $p < .001$. Ovaj rezultat ukazuje na umjereno jaku negativnu korelaciju (Cohen, 1988). Drugim riječima, veći broj kolegija s interkulturalnim temama povezan je s nižom procjenom važnosti obrazovnih praksi dok povezanost nije utvrđena između broja kolegija i obrazovnih sadržaja koji uključuju interkulturalne teme te pojmova interkulturalnosti, multikulturalnosti i inkluzije. Dobiveni rezultati ne podupiru postavljenu hipotezu, jer je umjesto očekivane pozitivne povezanosti utvrđena obrnuta povezanost. Ovim rezultatom se postavljena H5 hipoteza odbacuje.

Tablica 16

Spearmanova korelacijska analiza između broja kolegija i procjene interkulturalne osjetljivosti, interkulturalnog i multikulturalnog okruženja te važnosti obrazovnih praksi

		Broj kolegija	Interk. osjetljivost	Interk. okruženje	Multik. okruženje	Važnost praksi
Broj_kolegija	Koeficijent korelacije	1,000	-,161	-,162	-,161	-,344**
	p vrijednost		,053	,051	,053	,000
	N	146	146	146	146	146
Interk_osjetljivost	Koeficijent korelacije	-,161	1,000	,919**	,960**	-,585**
	p vrijednost	,053		,000	,000	,000
	N	146	146	146	146	146
Interk_okruzenje	Koeficijent korelacije	-,162	,919**	1,000	,919**	-,538**
	p vrijednost	,051	,000		,000	,000
	N	146	146	146	146	146
Multik_okruzenje	Koeficijent korelacije	-,161	,960**	,919**	1,000	-,555**
	p vrijednost	,053	,000	,000		,000
	N	146	146	146	146	146
Vaznost_praksi	Koeficijent korelacije	-,344**	-,585**	-,538**	-,555**	1,000
	p vrijednost	,000	,000	,000	,000	
	N	146	146	146	146	146

5.3. Rasprava

5.3.1. Usporedba kurikuluma s naglaskom na interkulturalni sadržaj

Razlike u analizi nastavnih planova i programa Sveučilišta u Zagrebu, Padovi i Granadi jasno pokazuju različite pristupe uključivanju interkulturalnih sadržaja u učiteljske studije. U Zagrebu se interkulturalna tematika javlja uglavnom posredno i to kroz određene sadržaje u obveznim kolegijima na prvim godinama studija. Međutim, ključni pojmovi poput interkulturalnosti, multikulturalnosti i inkluzije rijetko se izravno obrađuju. Više prostora za te teme otvara se u izbornim kolegijima, no zbog njihovog neobveznog statusa doprinos interkulturalnim kompetencijama budućih učitelja ostaje ograničen. Program Sveučilišta u Padovi karakteriziran je sustavnom i dosljednom integracijom interkulturalnih sadržaja. Od prve godine studenti pohađaju kolegije koji eksplicitno obrađuju interkulturalnost, ljudska prava i inkluzivne prakse, a s napredovanjem studija te teme postaju sve zastupljenije i razrađenije. Time se interkulturalna komponenta razvija kao stabilan i jasno definiran dio kurikuluma. Na Sveučilištu u Granadi interkulturalni i inkluzivni sadržaji prisutni su od početka studija, a kasnije se proširuju kroz kolegije koji naglašavaju inkluzivne metode poučavanja i multikulturalne perspektive. Poseban se naglasak stavlja na profesionalnu osjetljivost, etičko djelovanje i promicanje demokratskih vrijednosti u obrazovanju, pri čemu i obvezni i izborni kolegiji doprinose razvoju potrebnih kompetencija. Usporedba pokazuje da zagrebački program uključuje interkulturalne teme tek djelomično i neujednačeno, dok programi u Padovi i Granadi predstavljaju cjelovitije i sustavnije modele, s jasno usmjerenim kolegijima i ishodima učenja. Na taj način oni u većoj mjeri pripremaju buduće učitelje za rad u razredima obilježenima kulturnom i jezičnom raznolikošću.

5.3.2. Rasprava na temelju rezultata istraživanja

Dobiveni rezultati istraživanja daju uvid u povezanost obrazovnih programa s razvojem interkulturalne kompetencije kod studenata učiteljskih studija na fakultetima u Zagrebu, Padovi i Granadi. Komparativna analiza kurikuluma ova tri sveučilišta i stavovi studenata ukazuju na izražene razlike među ovim institucijama, što potvrđuje važnost sustavnog i eksplicitnog uključivanja interkulturalnih sadržaja u učiteljske studije. Hipoteza 1, koja pretpostavlja da obrazovni programi ne pružaju dovoljno sustavne podrške i pripreme studentima za učinkovito djelovanje u interkulturalnim učionicama, djelomično je potvrđena kroz kvantitativne podatke. Rezultati istraživanja pokazuju da svi studenti prepoznaju važnost interkulturalne kompetencije (H1), ali istovremeno izražavaju potrebu za većim brojem konkretnih alata, iskustava i

didaktičnih pristupa za rad s kulturno i jezično raznolikim učenicima. Studenti su vrlo svjesni važnosti interkulturalnog obrazovanja, ali u mnogim slučajevima procjenjuju da na fakultetu ne dobivaju dovoljno konkretnih alata za praktičnu primjenu (H3).

Studenti Sveučilišta u Zagrebu najočitije ukazuju na manjak izravnog formalnog obrazovanja iz ovog područja, što je u skladu s analizom plana i programa te silaba kolegija, u kojima je potvrđeno da se interkulturalne teme uglavnom obrađuju posredno, a ključni pojmovi rijetko eksplicitno spominju u obveznim kolegijima. Premda se određeni izborni kolegiji bave relevantnim sadržajima, njihova neobvezatnost i nedostupnost svim studentima umanjuje njihov sustavni doseg. S druge strane, programi u Granadi i Padovi nude znatno sadržajnije pristup interkulturalnim temama, naročito kroz obvezne fakultetske kolegije. Program Sveučilišta u Padovi posebno se ističe zbog integriranog niza obaveznih kolegija koji tematiziraju ljudska prava, inkluzivnu pedagogiju i kulturni pluralizam od prve do pete godine studija. Studenti u Padovi pokazali su i najvišu razinu osjećaja pripremljenosti i najnižu razinu nesigurnosti u vezi s radom u interkulturalnim učionicama, što se može izravno povezati sa strukturom i sadržajem njihova obrazovanja. Ovakav nalaz potvrđuje tezu Bedeković i Zrilić (2014) da interkulturalna kompetencija ne nastaje spontano, već zahtijeva jasno strukturiran, sadržajno vođen i praktično primjenjiv kurikulum. U slučaju Granade, iako program pokazuje snažan interkulturalni potencijal, podatke je nužno interpretirati uz oprez. Naime, u anketi su većinom sudjelovali studenti nižih godina, koji još nisu odslušali sve ključne kolegije, uključujući specijalizirane izborne kolegije vezane za inkluziju i kulturnu raznolikost. Zbog toga njihova percepcija pripremljenosti može biti niža nego što bi bila da su ispunjavali anketu na kraju studija. Ipak, iz analize plana i programa jasno je da Granada, poput Padove, nudi strateški rađen i sadržajno bogat program koji integrira interkulturalnu dimenziju kroz različite obvezne i izborne kolegije. S obzirom na sve navedeno, H1 nije u potpunosti potvrđena. Iako postoje razlike u razini pripremljenosti među studentima, obrazovni programi u Granadi i Padovi ipak pružaju sadržajno bogatiju pripremu za rad u interkulturalnim učionicama, za razliku od zagrebačkog programa, u kojem interkulturalni sadržaj ostaje često marginaliziran. Ovi nalazi potvrđuju važnost strukturne prisutnosti interkulturalnog obrazovanja unutar obaveznih kurikularnih komponenti, kao i potrebe da se pedagogija interkulturalnosti ne ostavlja isključivo na izbor osobnog interesa, već postane sastavni dio profesionalne pripreme učitelja (Deardorff, 2009; Hrvatić i Piršl, 2005). To je, također, značajno jer Europska unija sustavno promiče interkulturalno obrazovanje kako bi ojačala socijalnu koheziju, prihvaćanje različitosti i stvaranje uključivih društava. Prema dokumentu Intercultural learning in the EU key competence framework (2018), interkulturalna kompetencija uključena je u okvir od osam

ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Inicijative poput Europske godine interkulturalnog dijaloga (2008.), Europske povelje za kvalitetu (European Quality Charter for Mobility) te preporuke Europskog parlamenta dodatno potvrđuju važnost interkulturalnog dijaloga i obrazovanja u kontekstu europskih vrijednosti.

Hipoteza 2, koja tvrdi da nastavni planovi i programi u sva tri obrazovna sustava daju veću važnost teorijskom nego praktičnom aspektu interkulturalne kompetencije, potvrđena je analizom programa i odgovorima studenata. Naime, rezultati upućuju na to da veća izloženost teorijskim sadržajima često dovodi do kritičnijeg odnosa studenata prema važnosti ovih tema, pri čemu sam broj kolegija nije dovoljan bez njihove praktične primjene (H2). Analiza je potvrdila da su interkulturalni sadržaji u najvećem dijelu teorijski koncipirani, dok praktični aspekti poput konkretnih strategija, metoda rada i simulacija učioničkih situacija ostaju nedovoljno zastupljeni. Iako je u programima Sveučilišta u Padovi i Sveučilišta u Granadi vidljivo više tematske razrade i prisutnosti interkulturalnih kolegija, rezultati ankete pokazuju da studenti u većinskom udjelu procjenjuju svoje obrazovanje kao dominantno teorijski orijentirano. Detaljnijom analizom planova i programa potvrđuje se da, unatoč razlikama u dubini i eksplicitnosti pristupa interkulturalnim temama, teorijska komponenta ostaje izraženija od praktične u sva tri slučaja. Današnje učionice suočene su s brojnim izazovima, uključujući migracije, ratove, porast kulturne heterogenosti i druge globalne promjene, što zahtijeva prilagodbu obrazovnih metoda. Stoga je ključno da se budući učitelji od početka svoga obrazovanja pripremaju u suvremenom, interaktivnom i metodološki raznolikom okruženju (H3), kako bi po završetku studija mogli takve pristupe primjenjivati i u vlastitoj učionici. Relevantna literatura (Bedeković, 2013; UNESCO, 2006; Hrvatić i Piršl, 2005) naglašava potrebu povezivanja teorijskog znanja s praktičnim iskustvom, osobito u razvoju interkulturalnih kompetencija. Međutim, brojna istraživanja, pa tako i ovo, ukazuju da u europskim obrazovnim sustavima, osobito u hrvatskom, teorijska razina obuke često nadmašuje praktičnu.

Nadalje, hipoteza 3: "Većina studenata učiteljskih studija smatra da tijekom studija nisu dobili dovoljno konkretnih strategija i alata za rad s učenicima različitog kulturnog podrijetla", može se potvrditi, jer i kvantitativni podaci i kontekstualna interpretacija ukazuju na manjak takve pripreme u sva tri obrazovna sustava. Rezultati o pristupu međunarodnim projektima, radionicama i sličnim aktivnostima predstavljaju važan kanal za razvoj praktičnih strategija rada u interkulturalnim okruženjima. Praktična iskustva poput međunarodne mobilnosti, projekata i kontakta sa studentima drugih kultura, kao i dostupnost interkulturalnih obrazovnih programa, pokazala su snažan pozitivan učinak na percepciju spremnosti (H4). SPSS analiza

potvrdila je statistički značajnu pozitivnu korelaciju, što znači da su studenti koji su imali takva iskustva procijenili svoju spremnost značajno višom. Ipak, rezultati ankete pokazuju da većina studenata, bez obzira na sveučilište, nije imala sustavan i širok pristup praktičnim aktivnostima koje bi im dale konkretne alate za rad s učenicima iz različitih kulturnih sredina. Prema UNESCO-vim (2006) smjernicama, konkretni alati uključuju: tehnike inkluzivnog planiranja nastave, metode diferencirane nastave, vještine medijacije među učenicima i kulturološku prilagodbu nastavnih materijala. Rezultati ipak pokazuju da većina studenata ne percipira da ih je njihov studij sustavno opremio takvim alatima. Iako su takvi programi sve prisutniji na razini europskih obrazovnih politika i inicijativa, rezultati istraživanja ukazuju na određenu problematiku. Naime, značajan broj studenata unutar svojih obrazovnih programa i tijekom svojega studiranja nije imao priliku upoznati se s konceptima kao što su Blended Intensive Programme (BIP), UNIC Open Courses, virtualne mobilnosti, virtualne razmjene i slično, što ponovno sugerira na nedostatak institucionalne podrške i strategija za njihovu provedbu i promociju.

Hipoteza 4, prema kojoj izloženost interkulturalnim iskustvima pozitivno utječe na percepciju vlastite spremnosti za rad u interkulturalnom okruženju, potvrđena je Spearmanovom korelacijskom analizom, koja je pokazala značajnu pozitivnu povezanost između sudjelovanja u međunarodnoj razmjeni i procjene spremnosti za rad ($r = 0,537$, $p < 0,001$). Rezultati su u skladu i s anketnim podacima: dok je većina studenata u Padovi sudjelovala u međunarodnoj razmjeni i pokazala višu razinu interkulturalne spremnosti, u Zagrebu i Granadi takva su iskustva bila znatno rjeđa, što se odrazilo na niže procjene vlastite spremnosti. Posebno se ističe Zagreb, gdje se 67,4% studenata izjasnilo da nisu spremni za rad u interkulturalnoj sredini, što može upućivati na manjak praktične primjene tijekom studija. Također, rezultati potvrđuju da kontakt s različitim studentima, bilo kroz formalnu razmjenu ili svakodnevni studij, doprinosi većem osjećaju sigurnosti i pripremljenosti. Ovi nalazi podudaraju se s teorijskim pristupima Deardorff (2009) i Bennetta (2013), prema kojima autentična iskustva imaju ključnu ulogu u razvoju interkulturalne kompetencije jer potiču kognitivne, afektivne i bihevioralne promjene. Slično, UNESCO (2006) ističe da učinkovito interkulturalno obrazovanje nije moguće bez stvarnog kontakta s kulturnom raznolikošću, što se u ovom istraživanju empirijski potvrđuje. Na temelju toga, H4 se smatra potvrđenom.

Hipoteza 5, prema kojoj se očekivalo da će broj kolegija i obrazovnih sadržaja s interkulturalnim temama pozitivno korelirati s procjenom studenata o važnosti poznavanja obrazovnih praksi drugih europskih zemalja te razumijevanja pojmova interkulturalnosti, multikulturalnosti i inkluzije, nije potvrđena. Spearmanova analiza pokazala je značajnu

negativnu povezanost između broja kolegija i procjene važnosti obrazovnih praksi ($r(144) = -.34, p < .001$), što prema Cohenovim (1988) smjernicama upućuje na umjereno jaku korelaciju. Drugim riječima, veći broj kolegija povezan je s nižom procjenom važnosti ovih sadržaja, dok povezanost s razumijevanjem pojmova interkulturalnosti, multikulturalnosti i inkluzije nije utvrđena. Ovi nalazi odstupaju od očekivanja jer su pokazali suprotan smjer od pretpostavljenog. Moguće objašnjenje jest da veći broj kolegija dovodi do kritičnijeg odnosa studenata prema važnosti tih sadržaja (H5): oni koji su prošli više kolegija možda stječu dojam da već posjeduju dovoljno znanja pa ih subjektivno procjenjuju manje značajnima. To upućuje na zaključak da sam broj kolegija nije dovoljan pokazatelj razvoja interkulturalnih kompetencija, već je potrebno uzeti u obzir način poučavanja i praktična iskustva (u skladu s nalazima H2 i H3). Na temelju rezultata, hipoteza H5 se odbacuje.

Najveći napredak u razvoju interkulturalne kompetencije kod budućih učitelja postiže se kombinacijom bogatog kurikulumu, metodološke inovativnosti i stvarnog kontakta s kulturnom raznolikošću. Sustavi koji uspiju povezati ova tri elementa (primjer Padove) ostvaruju najvišu razinu studentske interkulturalne osjetljivosti. Drugim riječima, interkulturalna osjetljivost i kompetencija se ne razvijaju slučajno, već se grade sustavno, planski i iskustveno. A to je izazov i obveza koju današnji obrazovni sustavi više ne mogu ignorirati.

Na temelju iskustva boravka na sve tri institucije te volontiranja pri Učiteljskom fakultetu u Zagrebu za dolazne studente, moguće je dodatno osvijetliti dobivene rezultate istraživanja. Kao posebno značajno istaknulo se iskustvo na Sveučilištu u Padovi, gdje je ostvarena najveća razina „dobrodošlice“ i najcjelovitije akademsko inozemno iskustvo. Pohađanje više kolegija vezanih uz interkulturalne teme, koji su dio analiziranog plana i programa, odvijalo se u izrazito međunarodnom okruženju u kojem su profesori i kolege dolazili iz različitih zemalja svijeta. Takva je sredina doprinijela lakšoj i kvalitetnijoj suradnji, boljem poznavanju drugih kultura te višoj razini otvorenosti i integracije unutar studentskih timova, pri čemu se osjećaj prihvaćenosti javljao spontano i kontinuirano. Suprotno tome, iskustva volontiranja na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu pokazala su da su se dolazni studenti, osobito oni iz Granade i Murcije, susretali s određenim poteškoćama. Integracija u nastavne procese bila je zahtjevnija, a kao posebno osjetljivo područje istaknuo se odabir kolegija, koji im često nije bio dovoljno jasan ni jednostavno dostupan. Unatoč tomu, upravo su se kroz ta iskustva razvila trajna prijateljstva koja su se nastavila i tijekom boravka u Španjolskoj, što potvrđuje da osobna dimenzija interkulturalne razmjene nadilazi administrativne i organizacijske prepreke. Iskustvo na Sveučilištu u Granadi otvorilo je dodatnu

perspektivu: većina kolegija bila je ponuđena isključivo na španjolskom jeziku, čime je sudjelovanje na engleskom bilo vrlo ograničeno. To je predstavljalo određeni izazov, ali istodobno i vrijednu priliku za usavršavanje jezičnih kompetencija te razvoj sposobnosti prilagodbe, organizacije i snalaženja u zahtjevnijem akademskom okruženju. Sveukupno gledano, ovakva iskustva doprinijela su širem razumijevanju interkulturalnih procesa u obrazovanju, razvoju trajnih međunarodnih prijateljstava te akademskom i kulturnom obogaćivanju na način koji je formalno dostupan svim studentima Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, ali ga ne iskorištavaju svi studenti u jednakoj mjeri jer mogućnosti međunarodne mobilnosti i interkulturalnih programa nisu dovoljno javno promovirane ni sustavno podržane. Ovo dodatno potvrđuju važnost međunarodne mobilnosti i praktične dimenzije interkulturalnog obrazovanja u razvoju kompetencija budućih učitelja, jer upravo neposredan kontakt s različitim obrazovnim sustavima i kulturama omogućuje dublje razumijevanje teorijskih sadržaja, njihovu kritičku interpretaciju i razvoj osobne profesionalne sigurnosti. Istovremeno, takva iskustva pridonose razvoju fleksibilnosti, otvorenosti i empatije, osobina koje su nužne za rad u multikulturalnim učionicama i suvremenom globaliziranom društvu.

6. ZAKLJUČAK

Ovo istraživanje pokazuje da je spremnost budućih učitelja, a trenutnih studenata, za rad u interkulturalnom okruženju uvjetovana složenim spletom čimbenika. Od kvalitete i strukture studijskih programa, preko dostupnosti praktičnih interkulturalnih iskustava, do osobne motivacije i svijesti studenata o važnosti tih kompetencija. Usporedba studentskih odgovora s triju sveučilišta, Zagreb, Padova i Granada, otkrila je značajne razlike u razini studentske mobilnosti, zastupljenosti interkulturalnih sadržaja u planu i programu te u učestalosti kontakta s kolegama iz drugih kulturnih sredina. Ti se nalazi podudaraju s ranijim istraživanjima koja ističu kako teorijsko znanje bez stvarnog kontakta s različitostima rijetko odovodi do razvoja dublje interkulturalne osjetljivosti i kompetencije.

Ovo istraživanje pokazalo je da međunarodne razmjene, sudjelovanje u zajedničkim projektima i rad u multikulturalnim timovima ne samo da proširuju vidike studenata, već izravno utječu na njihovo samopouzdanje i percepciju spremnosti za rad u heterogenim razredima. Međutim, takva iskustva nisu jednako dostupna svim studentima, što može rezultirati nejednakim polazištima u trenutku ulaska u učiteljsku profesiju.

Nadalje, prisutnost kolegija koji se bave temama raznolikosti, multikulturalnosti i inkluzije doprinosi razvoju znanja i vještina potrebnih za rad u raznolikim okruženjima, ali u brojim programima takvi sadržaji su i dalje fragmentirani, bez sustavne metodološke potpore. Rezultati istraživanja jasno ukazuju na potrebu sustavnog, integriranog pristupa interkulturalnom obrazovanju unutar učiteljskih studija. Fakulteti trebaju prepoznati da interkulturalna kompetencija više nije sporedna, nego središnja dimenzija profesionalnog identiteta učitelja 21. stoljeća. Osim institucionalne podrške, ključno je poticati i osobnu odgovornost budućih učitelja za vlastiti profesionalni razvoj. Cjeloživotno učenje, kritička refleksija i otvorenost prema različitostima temeljni su preduvjeti za uspješan rad u razredima koji sve više odražavaju globalnu raznolikost. U konačnici, rezultati istraživanja naglašavaju kako je interkulturalna pedagogija neizostavan element suvremenog obrazovnog sustava, a priprema budućih učitelja za rad u takvom okruženju prioritet koji zahtijeva koordiniran i dugoročan pristup. Fakulteti koji pripremaju buduće učitelje za rad, moraju biti svjesni složenosti i zahtjevnosti raznolikih učionica koje ih očekuju te na vrijeme pružiti studentima relevantnu pripremu za njihov budući rad.

Promicanje studentskih razmjena, međusveučilišna suradnja, ulaganje u unaprjeđenje interkulturalnih obrazovnih programa te osuvremenjivanje vlastitih planova i programa samo su prvi koraci u tom dugotrajnom procesu. Važno je i osvijestiti studente da će njihove buduće

učionice biti kulturološki raznolike, kao i činjenicu da će učiteljski poziv, koji je sam po sebi zahtjevan, svakim danom postajati sve složeniji i izazovniji. Fakulteti imaju odgovornost pružiti im podršku, osnažiti ih te slijediti preporuke Europske unije za unaprjeđenje obrazovanja i društva. No, na kraju, preuzimanje inicijative na studentima je da sami preuzmu inicijativu i nastave činiti korake prema vlastitom profesionalnom i osobna predanost cjeloživotnom učenju om usavršavanju ključni su za učitelje koji će oblikovati otvorene, tolerantne i uspješne generacije.

Ipak, valja naglasiti i određena ograničenja ovoga istraživanja. Uzorak studenata iz Granade uključivao je u velikoj mjeri studente nižih godina, što može utjecati na njihovu percepciju pripremljenosti jer još nisu odslušali ključne kolegije vezane uz interkulturalne teme. Osim toga, dobiveni rezultati temelje se dijelom na samoprocjenama, koje uvijek nose rizik subjektivnih interpretacija i društveno poželjnih odgovora. Analiza kurikuluma provedena je na temelju dostupnih dokumenata i silabusa, koji ne moraju u potpunosti odražavati stvarnu provedbu nastave. Zbog tih razloga, buduća istraživanja trebala bi uključiti i druge kvalitativne metode poput promatranja nastave, intervju s nastavnicima i fokus-grupa sa studentima, kako bi se dobila cjelovitija slika o interkulturalnoj dimenziji učiteljskih studija. Osim toga, potencijal za buduća istraživanja leži i u praćenju dugoročnih učinaka međunarodne mobilnosti i praktičnih iskustava na profesionalni razvoj učitelja nakon završetka studija, čime bi se mogla procijeniti stvarna učinkovitost postojećih obrazovnih politika i programa.

ZAHVALA

Prije svega, najviše želim zahvaliti svojim roditeljima i sestri. Hvala vam što ste me uvijek i u svemu podržavali, i onda kad ste znali da me dugo neće biti blizu vas, doma. Hvala što ste me uvijek i u svemu gurali naprijed, ali i podsjećali da nekad treba i stati, okrenuti se oko sebe i uživati.

Posebno hvala mojoj mentorici izv. prof. dr. sc. Ivani Cindrić, koja je s velikom voljom preuzela mentorstvo, vodila me i usmjeravala, naučila i motivirala za dalje te strpljivo odgovarala na svako pitanje i svojim znanjem i podrškom pomogla da iz ovoga rada izvučem najviše što mogu.

Također, želim se zahvaliti i profesorici Bojani Tulimirović sa Sveučilišta u Granadi koja je pomogla da se ovo istraživanje realizira i koja je tijekom mog studiranja u Granadi uvijek bila motivacija i pomoć. Zahvaljujem se i profesoricama Marnie Campagnaro i Fioni Clare Dalziel koje su podijelile anketu na Sveučilištu u Padovi i pridonijeli uspješnosti ovoga rada.

Ovaj je rad nastao dok sam bila u Španjolskoj, daleko od doma, ali s velikom željom da doma, u Zagrebu, ostavim nešto vrijedno i korisno, nešto što će možda nekome pomoći odgovoriti na pitanje, dati ideju ili ga jednostavno potaknuti da gradi svoj put, hrabro i bez zadržke, onako kako su mene naučili.

LITERATURA

- Ang, S. i Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of cultural intelligence: Definition, distinctiveness, and nomological network. U S. Ang i L. Van Dyne (ur.), *Handbook of cultural intelligence*. Routledge.
- Banks, J. A. i Banks, C. A. M. (ur.). (2004). *Multicultural education: Issues and perspectives* (5th ed., update). Jossey-Bass / Wiley.
[https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/16-%20Multicultural%20Education_%20Issues%20and%20Perspectives%20\(2016,%20Wiley\).pdf](https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/16-%20Multicultural%20Education_%20Issues%20and%20Perspectives%20(2016,%20Wiley).pdf)
- Barrett, M. (2013). Introduction – Interculturalism and multiculturalism: Concepts and controversies. U *Interculturalism and multiculturalism* (str. 15). Routledge
- Barrett, M., Meer, N., Modood, T., Méndez García, M. C., Byram, M. i Bekemans, L. (2013). *Interculturalism and multiculturalism*. Routledge.
- Banting, K. i Kymlicka, W. (Eds.). (2006). *Multiculturalism and the welfare state: Recognition and redistribution in contemporary democracies*. Oxford University Press.
https://books.google.es/books?hl=hr&id=_dcSDAAAQBAJ
- Bedeković, V. (2007). Interkulturalne komponente odgoja i obrazovanja pripadnika nacionalnih manjina. U V. Previšić, N. N. Šoljan, i N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju* (str. 58-67). Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Bedeković, V. (2011). Interkulturalni kurikulum: Osnove i perspektive. *Pedagogijska istraživanja*. <https://hrcak.srce.hr/file/174458>
- Bedeković, V. (2012). Cjeloživotno obrazovanje učitelja za interkulturalne odnose. *Zrno (Zagreb)*, XXIII(101/127), 14–17.
- Bedeković, V. i Zrilić, I. (2014). Interkulturalna kompetencija i obrazovni programi učitelja. *Magistra Iadertina*, 9(1), 111-122. <https://hrcak.srce.hr/file/202279>
- Bennett, M. J. (1986): A developmental approach to training for intercultural sensitivity. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196,
- Bekemans, L. (2013). Educational challenges and perspectives in multiculturalism vs. interculturalism: Citizenship education for intercultural realities. U *Interculturalism and multiculturalism* (str. 169).
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. i Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe*. Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet.
https://projects.au.dk/fileadmin/projects/TEPE/Green_Paper_on_Teacher_Education_in_Europe.pdf
- Burai, M. (2015). Hofstedeove dimenzije – doprinos (su)konstrukciji interkulturalnog kurikuluma. *Život i škola*, 61(2), 97–106. <https://hrcak.srce.hr/file/239036>

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters
https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/253332/mod_resource/content/1/ICC%20Byram.pdf
- Castles, S., de Haas, H. i Miller, M. J. (2014). *The age of migration: International population movements in the modern world* (5. izd.). Palgrave Macmillan.
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. SAGE Publications.
- Dzerviniks, J., Ušča, S., Tarune, I. i Vindaca, O. (2024). Intercultural competence of teachers to work with newcomer children. *Education Sciences*, 14(8), 802.
<https://doi.org/10.3390/educsci14080802>
- Gojkov, G., Stojanović, A., Čolović, R. i Đerić, I. (2023). Pedagoške kompetencije učitelja osnovnoškolskog obrazovanja. *Školski vjesnik*, 72(1), 143–160.
<https://hrcak.srce.hr/file/439558>
- Hercigonja, Z. (2017). Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao imperativ razvoja interkulturalnih kompetencija. *Socijalne teme*, 1(4) 103 – 115.
<https://hrcak.srce.hr/file/285399>
- Hofmann, M. (2013). Interkulturalnost, stranost, različitost. *Jat*, 1 (1), 10-34.
<https://hrcak.srce.hr/113175>
- Hrvatić, N. i Piršl, N. (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 251 – 266.
<https://core.ac.uk/download/pdf/33279368.pdf>
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90.
- Leung, K., Ang, S. i Tan, M. L. (2014). Intercultural competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 489–519.
<https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091326>
- Nel, J. (1992). The empowerment of minority students: Implications of Cummins' model for teacher education. *Action in Teacher Education*, 14(3), 28–45.
- Parekh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory* (2. izd.). Palgrave Macmillan.
- Sablić, M. (2011). Interkulturalni kurikulum – osvrti i perspektive. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 125–138. <https://hrcak.srce.hr/clanak/174447>
- Simó Sánchez, M., Shuali Trachtenberg, T., Carmona Rodríguez, C., Prieto Ejido, M., Tenreiro Rodríguez, V. i Jiménez Delgado, M. (2020). *Addressing educational needs of teachers in the EU for inclusive education in a context of diversity (INNO4DIV project). Volume 2 — Literature review on key enabling components of teachers' intercultural and democratic competence development and their associated barriers* (C. Centeno, Ed.;

EUR 30235 EN). Publications Office of the European Union.
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC122560>

Sleeter, C. E. (1992). Multicultural education: Five views. *Education Digest*, 53–57.

Spitzberg, B. H. i Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. U D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (str. 2–52). SAGE Publications.

Stanford Encyclopedia of Philosophy. (2024). Multiculturalism. Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/entries/multiculturalism/>

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. (2024). Red predavanja Učiteljskog fakulteta 2024./2025. <https://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2024/10/Red-predavanja-2024-2025-2-11.pdf>

Università degli Studi di Padova. (2020). Course catalogue IA1870 – Scienze della Formazione Primaria, academic year 2020/21. didattica.unipd.it/off/2020/CU/SU/IA1870

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2006). UNESCO guidelines on intercultural education. UNESCO Publishing.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>

Villegas, A. M. (1991). *Culturally responsive pedagogy for the 1990s and beyond*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Vitello, S., Grotorex, J. i Shaw, S. (2021, December 20). What is competence? A shared interpretation of competence to support teaching, learning and assessment. Cambridge Assessment. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/what-is-competence-a-shared-interpretation-of-competence-to-support-teaching-learning-and-assessment.pdf>

Wiseman, R. L., Hammer, M. R. i Nishida, H. (1989). Predictors of intercultural communication competence. U M. K. Asante & W. B. Gudykunst (ur.), *Handbook of international and intercultural communication* (str. 357–373). Sage.

Zajednički program (US Zajednički program dokument). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. (2025). US-Zajednički program (Obrazac 7). ufzg.unizg.hr

SAŽETAK

Chiara Todorov:

Interkulturalne kompetencije u obrazovanju budućih učitelja: komparativna analiza tri europska sveučilišta

Ovaj rad istražuje spremnost budućih učitelja za rad u interkulturalnim učionicama kroz komparativnu analizu planova i programa Učiteljskih fakulteta te percepciju studenata na trima europskim sveučilištima: u Zagrebu, Padovi i Granadi. Kroz kvantitativne podatke prikupljene anketama te analizu nastavnih programa, rad ukazuje na različite razine pripremljenosti studenata kao i dostupnost interkulturalnih sadržaja i iskustava. Rezultati pokazuju da iako su interkulturalne kompetencije prepoznate kao važne, njihova implementacija u obrazovnim programima često ostaje nepotpuno razvijena i nedovoljno podržana praktičnim aktivnostima. Nadalje, studenti ističu potrebu za većim angažmanom fakulteta u pružanju prilika za međunarodnu mobilnost i suradnju s kolegama iz drugih kultura. Zaključno, rad naglašava važnost sustavnog uključivanja interkulturalne pedagogije u učiteljske studije kao ključnog koraka za osiguravanje inkluzivnog i pravednog obrazovanja u suvremenim multikulturalnim školama.

Ključne riječi: interkulturalnost, interkulturalna kompetencija, međunarodna mobilnost, multikulturalnost, plan i program

ABSTRACT

Chiara Todorov

Intercultural Competences in Teacher Education: A Comparative Analysis of Three European Universities

This study investigates the preparedness of future teachers to work in intercultural classrooms through a comparative analysis of curricula from teacher education faculties and student perceptions at three European universities: Zagreb (Croatia), Padua (Italy), and Granada (Spain). Using quantitative data collected through surveys and analysis of curricula, the study highlights varying levels of student preparedness as well as the availability of intercultural content and experiences. The results show that although intercultural competences are recognized as important, their implementation in educational programs often remain underdeveloped and insufficiently supported by practical activities. Furthermore, students emphasize the need for greater faculty engagement in encouraging international mobility and collaboration with peers from different cultural backgrounds. In conclusion, the study points out the importance of systematically integrating intercultural pedagogy into teacher education as a crucial step to ensuring inclusive and equitable education in today's multicultural schools.

Key words: curriculum, interculturality, intercultural competence, international mobility, multiculturalism

ŽIVOTOPIS AUTORICE

Chiara Todorov rođena je 2. travnja 2002. godine u Zagrebu. Osnovnoškolsko obrazovanje završila je u Kutini, nakon čega upisuje i završava Srednju školu Tina Ujevića u Kutini, opća gimnazija. Paralelno je pohađala Osnovnu glazbenu školu Borisa Papandopula (smjer klavir). Trenutno je studentica treće godine Učiteljskog studija, smjer Hrvatski jezik. Posebno se usmjerava na istraživanje tema interkulturalnosti, multikulturalnosti te dječjeg razvoja u različitim kulturnim kontekstima. Međunarodno iskustvo stekla je sudjelovanjem u Erasmus+ programu na Sveučilištu u Granadi (Centro Magisterio La Inmaculada, Španjolska) i na Sveučilištu u Padovi (School of Human and Social Sciences and Cultural Heritage, Italija) tijekom akademskih godina 2023./2024. i 2024./2025. Tijekom studija razvila je interes i kompetencije za rad u međunarodnim obrazovnim okruženjima, pri čemu se ističu razvijene komunikacijske i jezične vještine. Aktivno se služi engleskim, talijanskim i španjolskim jezikom. Dugoročni profesionalni cilj autorice jest usavršavanje i razvoj kao međunarodne učiteljice kroz iskustva studiranja i rada u različitim zemljama.