

# **INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE I EUROPSKE VRIJEDNOSTI**

Uredio

**Neven Hrvatić**

Filozofski fakultet u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju/Zavod za pedagogiju

Znanstveni projekti

**INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE I EUROPSKE VRIJEDNOSTI**

**OBRAZOVANJE NA MANJINSKIM JEZICIMA I EUROPSKE  
VRIJEDNOSTI**

**OBRAZOVANJE NA MANJINSKIM JEZICIMA, INTERKULTURALNE  
KOMPETENCIJE I EUROPSKE VRIJEDNOSTI**

**INTERKULTURALNI KURIKULUM I EUROPSKE VRIJEDNOSTI**

**INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE I EUROPSKE VRIJEDNOSTI:  
HRVATSKA-CRNA GORA**

Uredničko vijeće:

Dr. sc. Vesna Bedeković, doc. (Virovitica)

Dr. sc. Olivera Gajić, red. prof. (Novi Sad)

Dr. sc. Iva Ivanković (Zagreb)

Dr. sc. Anita Lukenda, doc. (Mostar)

Dr. sc. Tatjana Novović, izv. prof. (Nikšić)

Dr. sc. Slavica Pavlović, doc. (Mostar)

Dr. sc. Marija Šablić, izv. prof. (Osijek)

Dr. sc. Mirjana Šagud, izv. prof. (Zagreb)

*Izdavač*

**Filozofski fakultet u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju/Zavod za pedagogiju**

*Za izdavača*

**Dr. sc. Zvonimir Komar, doc.**

*Suizdavač*

**Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici**

**© Odsjek za pedagogiju/Zavod za pedagogiju - Filozofski fakultet u Zagrebu, 2018.**

*Recenzenti*

**Dr. sc. Milica Andevski, red. prof. (Novi Sad)**

**Dr. sc. Mario Vasilj, red. prof. (Mostar)**

**Dr. sc. Anita Zovko, red. prof. (Rijeka)**

*Lektor:*

**Mario Padovan, prof.**

**ISBN 978-953-8028-08-3**

*Grafička priprema i tisak*  
**IDEYA j.d.o.o., Pitomača**

Uredio

**Neven Hrvatić**

**INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE I  
EUROPSKE VRIJEDNOSTI**

**Znanstvena monografija**

Odsjek za pedagogiju/Zavod za pedagogiju - Filozofski fakultet u Zagrebu

Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici

Zagreb, 2018.

## Sadržaj

<b>Predgovor.....</b>	<b>1</b>
<i>Neven Hrvatić</i>	
<b>Je li moguća procjena interkulturalne kompetencije.....</b>	<b>3</b>
<i>Elvi Piršl</i>	
<b>Interkulturalne kompetencije viđene iz ugla ljudskih prava - obrazovni diskurs.....</b>	<b>30</b>
<i>Olivera Gajić - Biljana Lungulov</i>	
<b>Nastavnička percepcija mogućnosti razvoja interkulturalnosti i građanske svijesti u ranom obrazovanju.....</b>	<b>39</b>
<i>Saša Milić</i>	
<b>Interkulturalna komunikacijska djelotvornost odgojitelja djece rane i predškolske dobi.....</b>	<b>57</b>
<i>Maja Ljubetić - Adrijana Bedrica - Tamara Slavinjak</i>	
<b>Nastavne metode koje pomažu u razvijanju interkulturalnih kompetencija.....</b>	<b>68</b>
<i>Marija Sablić</i>	
<b>Rani i predškolski odgoj i obrazovanje - temelj pluralizma.....</b>	<b>75</b>
<i>Mirjana Šagud</i>	
<b>Interkulturalne kompetencije učitelja i kultura škole.....</b>	<b>83</b>
<i>Marko Jurčić</i>	
<b>Dimenzije interkulturalnog vaspitanja u crnogorskom predškolskom kontekstu.....</b>	<b>95</b>
<i>Tatjana Novović</i>	
<b>Poznavanje temeljnih vrijednosti interkulturalizma u funkciji promicanja europskih vrijednosti.....</b>	<b>105</b>
<i>Vesna Bedeković</i>	
<b>Interkulturalni sadržaji u obrazovanju predškolskih odgajatelja, nastavnika razredne nastave i pedagoga u Bosni i Hercegovini.....</b>	<b>113</b>
<i>Anita Lukenda - Slavica Pavlović</i>	
<b>Jezična inkluzivnost hrvatske nacionalne obrazovne politike.....</b>	<b>123</b>
<i>Ana Blažević Simić</i>	
<b>Socijalna konstrukcija društva i „drugih“: aspekt medija i aspekt gledatelja.....</b>	<b>130</b>
<i>Sandra Car</i>	
<b>Interkulturalizam u religijskom odgoju i obrazovanju u službi promicanja europskih vrijednosti.....</b>	<b>138</b>
<i>Marijan Marino Ninčević</i>	

<b>Višejezična i interkulturalna kompetencija - komparativne perspektive.....</b>	<b>148</b>
<i>Iva Ivanković</i>	
<b>Antinomije zajedničkih europskih vrijednosti.....</b>	<b>159</b>
<i>Marijan Frančić</i>	
<b>Socijalno konstruiranje djeteta kao vrijednosti.....</b>	<b>169</b>
<i>Ana Širanović</i>	
<b>Određena rodna i regionalna obilježja srednjoškolaca prema Hofstedeovim dimenzijama kulture u kontekstu identiteta.....</b>	<b>178</b>
<i>Renata Burai</i>	
<b>Interkulturalne kompetencije učitelja.....</b>	<b>189</b>
<i>Marija Kovačević-Švarbić</i>	
<b>Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti.....</b>	<b>197</b>
<i>Neven Hrvatić</i>	
<b>Iz recenzija.....</b>	<b>208</b>
<i>Milica Andevski - Mario Vasilj - Anita Zovko</i>	

## Predgovor

Izrada tekstova i pripreme za objavljivanje znanstvene monografije: Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti trajali su dosta dugo s obzirom na složeni cilj i zadatke znanstvenih projekata u okviru kojih su nastajali.

Inicijalna je želja bila da knjiga bude analiza sadašnjeg stanja odgojno-obrazovnog sustava u Hrvatskoj (i susjednim zemljama), ali i projekcija budućih kretanja u kontekstu izuzetno važnog aspekta interkulturalnih kompetencija (učenika-odgajatelja-učitelja-nastavnika-profesora-roditelja) i europskih vrijednosti.

Nastojali smo na znanstveni način progovoriti o temama koje nas se dotiču kako u kontekstu znanstvenih istraživanja tako i pedagoške, odgojno-obrazovne zbilje.

Nije slučajno što knjiga izlazi iz tiska upravo u vrijeme prihvaćanja **Akcijskog plana provedbe Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije** (prvo tromjesečje 2018. - prvo tromjesečje 2020.) u kojem su naglašene aktivnosti vezane za reformu odgoja i obrazovanja.

*“Ciljevi ranog i predškolskog odgoja temelje se na načelima jednakosti i socijalne kohezije, a usmjereni su na razvoj ranog i predškolskog odgoja, dostupnost dječjeg vrtića svakom djetetu, potporu u odgoju i obrazovanju djece i učenika, obiteljima u sklopu demografske politike, čvršću povezanost obitelji i predškolske ustanove radi postizanja sigurnog i cjelovitog razvoja djeteta, veću odgovornost osnivača predškolskih ustanova u poticanju realizacije posebnih programa, te poticanje privatnog sektora glede osnivanja predškolskih ustanova.*

*Provedba kurikularne reforme nastavlja se definiranjem strukture nacionalnih kurikuluma s planiranim optimalnim i maksimalnim opterećenjem učenika za postizanje očekivanih odgojno-obrazovnih postignuća, te postepenom prilagodbom odgojno-obrazovnih ustanova za primjenu kurikularnog pristupa, ispunjenjem infrastrukturnih, kadrovskih, materijalnih i drugih preduvjeta, time i primjeni predmetnih kurikuluma.*

*Decentraliziranje sustava u smislu prepuštanja donošenja odluka neposrednim nositeljima odgojno-obrazovne djelatnosti također je jedan od preduvjeta za uspješnu provedbu kurikularne reforme.*

*Istodobno s ostvarenjem navedenih mjera i aktivnosti za postojeći sustav odgoja i obrazovanja, osmislić se model produljenja obvezne osnovne škole.”*

POSEBNO STRUČNO POVJERENSTVO ZA PROVEDBU STRATEGIJE OBRAZOVANJA, ZNANOSTI I TEHNOLOGIJE I KOORDINACIJU STRATEGIJA I DJELOVANJA NA PODRUČJU OBRAZOVANJA I ZNANOSTI

Koliko će (kurikularna) reforma utjecati na postojeću krizu odgoja (suodnos dominacije obrazovnih sadržaja i krize vrijednosti) teško je pretpostaviti, s obzirom da bi svakoj ozbiljnoj reformi odgoja i obrazovanja trebala prethoditi temeljna pedagojska znanstvena istraživanja u području odgojno-obrazovnog sustava, što je izostalo.

Učitelji/škola danas ne promatraju djecu/učenike s aspekta njihovih potreba, vrijednosti, interesa, nego u okviru njihove mogućnosti prilagodbe postojećem odgojno-obrazovnom sustavu, uz kontinuirano povećavanje obrazovnih sadržaja (gdje samo najavljenije promjene na razini oblika i načina poučavanja nikako nisu dovoljne).

Potreba za promjenama tradicionalne škole proizlazi i iz stvaranja nove paradigme: prema gledanju na život i svijet iz više pravaca i filozofskih pogleda, gdje se mijenja i pedagoški način mišljenja (pedagogijska teorija) kao i ustroj škole od (pre)naglašenog spoznajnog (kognitivnog), prema socijalnim odnosima, demokratskoj participaciji, stjecanju kompetencija, suradničkom učenju i solidarnosti (pedagoška praksa) - gdje je škola stvarni/realni život.

Zahvaljujem svim autoricama/autorima na vrlo zanimljivim i vrijednim znanstvenim radovima, a posebno strpljenju da znanstvena monografija izađe iz tiska.

U tijeku izrade znanstvene monografije napustio nas je dragi profesor i prijatelj Marko Jurčić. Hvala mu za sve dobro i čast nam je što je njegov posljednji rad objavljen u našoj znanstvenoj monografiji.

Zahvaljujem recenzentima znanstvene monografije uglednim sveučilišnim profesorima: Milici Andevski (Filozofski fakultet u Novom Sadu), Mariju Vasilju (Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti u Mostaru) i Aniti Zovko (Filozofski fakultet u Rijeci) na doprinosu i korisnim sugestijama u pripremi knjige.

Aktivnosti tijekom provedbe naših ranijih znanstvenih projekata: "Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti" (2014.), "Obrazovanje na manjinskim jezicima i europske vrijednosti" (2015.), "Obrazovanje na manjinskim jezicima, interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti" (2016.), a posebno „Interkulturalni kurikulum i europske vrijednosti“ (2017.) i „Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti: Hrvatska-Crna Gora“ (2017.-2019.) inicirali su živu institucionalnu/regionalnu suradnju i bili novi poticaj razvoja pedagojske znanosti.

Zagreb, 8. svibnja 2018.

Voditelj projekta:  
Dr. sc. **Neven Hrvatić**, red. prof.



# Je li moguća procjena interkulturalne kompetencije?

Dr. sc. **Elvi Piršl**, izv. prof.  
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli  
Odjel za interdisciplinarne, talijanske i kulturološke studije  
Dipartimento di studi interdisciplinari, italiani e culturali

## Sažetak

U radu se prikazuju najznačajniji svjetski i domaći instrumenti koji se upotrebljavaju u procjeni interkulturalne kompetencije. Budući da još uvijek ne postoji suglasnost oko jedinstvene definicije interkulturalne kompetencije i njezinih dimenzija (elemenata), nema ni suglasnosti oko jedinstvenog instrumenta procjene interkulturalne kompetencije. Na temelju pregleda pojedinih ključnih dimenzija/elemenata koje autori i istraživači naglašavaju u definicijama interkulturalne kompetencije, postoji i velik broj različitih instrumenata procjene interkulturalne kompetencije ovisno o kontekstu, disciplini, području koji se želi ispitati. Neki od opisanih instrumenata usmjeravaju podjednako pozornost na procjenu svih dimenzija interkulturalne kompetencije, dok većina drugih instrumenata težište stavlja na procjenu pojedinih ili više dimenzija interkulturalne kompetencije. Iako većina instrumenata procjenu interkulturalne kompetencije temelji na kvantitativnim istraživačkim metodama (upitnici, skale), najbolji način prema K. Deardorff bila bi kombinacija kvalitativnih i kvantitativnih istraživačkih metoda.

**Ključne riječi:** interkulturalna kompetencija, upitnici, kvantitativni i kvalitativni instrumenti procjene

## Uvod

Iako se interkulturalna kompetencija pojedinca dovodi u vezu s neophodnim znanjem, sposobnostima i vještinama u ponašanju i radu u doticaju s drugim i drukčijim, činjenica je kako još uvijek između interkulturalista teoretičara i istraživača ne postoji konsenzus oko jedinstvenog određenja pojma i njegove definicije. U najširem smislu, interkulturalnu kompetenciju možemo odrediti kao kompleks sposobnosti potrebnih za učinkovito i svrsihodno djelovanje u interakciji s osobama koje su jezično i kulturalno drukčije od nas (Fantini, 2006), odnosno prema Deardorff (2004) to je sposobnost odgovarajuće i učinkovite interakcije u interkulturalnim situacijama koja se temelji na specifičnim stavovima, interkulturalnom znanju, vještinama i refleksiji.

Dakle, interkulturalna kompetencija kao spoj znanja i sposobnosti za efikasan susret s drugim i drukčijim bitno su oruđe za rad i život u kulturalno pluralnim društvima jer ljudima olakšava uključivanje u kulturalne razmjene kroz svakodnevnu interakciju (Eni S.p.A, 2011). Da bi takve osobe što više razvili svoju osjetljivost i svjesnost prema drugim kulturama, neophodna su im znanja, stavovi i vještine kako bi što učinkovitije komunicirali i djelovali u različitim

interkulturalnim susretima. Osoba koja je kulturalno osjetljiva ima sposobnost prepoznavanja, priznavanja i poštivanja kulturnih razlika. Stoga, takvu osobu smatramo kulturalno kompetentnom (Chen i Starosta, 1996).

Činjenica je, da iako su istraživači tijekom više od 30 godina pokušali definirati interkulturalnu kompetenciju, do danas nije postignut dogovor o tome što je interkulturalna kompetencija. Budući da još uvijek nema suglasnosti oko jedinstvene definicije i dimenzija (elmenata) interkulturalne kompetencije (Ruben 1989), nema ni konsenzusa oko jedinstvenog instrumenta procjene kojim bi se ispitala interkulturalna kompetencija pojedinca (Chiu, Lonner, Matsumoto, Ward, 2013) jer konstrukcija instrumenta ovisi o definiciji (Klemp, 1979). Naime, instrumenti za procjenu interkulturalne kompetencije često se temelje na različitim modelima, mjere različite dimenzije interkulturalne kompetencije koje pojedinac ima ili nema, a u slučaju razvojnih instrumenata, koju je razinu (stupanj) kompetencije dostigao (Berardo, 2005). Ali, zanimljivo je i primijetiti diskrepanciju između cilja instrumenata i definicije interkulturalne kompetencije koja se ogleda u tome što je cilj većini instrumenata utvrditi znanje, stavove, sposobnosti i vještine u datom trenutku, dok se s druge strane interkulturalna kompetencija definira kao proces koji se događa tijekom čitavog života, a ne samo u jednom, određenom, datom trenutku (Deardorff, 2006).

Dakle, pitanja koja nam se postavljaju su: Je li uopće moguće mjeriti interkulturalnu kompetenciju osobe/pojedinca ili skupine ako se ona razvija tijekom cijelog života? Postoji li takav instrument koji može sveobuhvatno i razvojno mjeriti interkulturalnu kompetenciju ili se ipak mogu mjeriti samo neke njezine određene dimenzije?

Iako je cilj instrumenata interkulturalne kompetencije procjena razine znanja i sposobnosti osobe u određenom trenutku u susretu s drugim i drukčijim (Mažeikienė, Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2007), postoje različiti instrumenti koji svoju pozornost usmjeravaju na različite elemente i dimenzije interkulturalne kompetencije kao što su: interpersonalne i komunikacijske vještine, empatičnost, otvorenost, perceptivna oštrina, fleksibilnost, emocionalna otpornost i stabilnost, osobna autonomija, (inter)kulturalna osjetljivost, društvena inicijativa, efikasnost u timskom radu, organizacijske sposobnosti (Bennett, Hammer, 1998; Brinkmann, 2011; Matveev i Nelson, 2004; Trompenaars i Wooliams, 2009). Stoga, nemoguće je govoriti o instrumentima procjene interkulturalne kompetencije ako ne znamo (sve) relevantne elemente/dimenzije koji čine interkulturalnu kompetenciju te koji od njih igraju bitnu ulogu u određenju interkulturalne kompetencije jedne osobe ili skupine. No, je li potrebno i moguće konstruirati takav instrument procjene koji će obuhvatiti sve elemente/dimenzije interkulturalne kompetencije kako bismo utvrdili je li i koliko jedna osoba interkulturalno kompetentna?

Kao što je već navedeno, istraživači se međusobno razlikuju u definiranju i određenju interkulturalne kompetencije ovisno o kontekstu i području u kojem se ona javlja. Dok neki istraživači stavljaju težište na kulturnu svjesnost, znanje i motivaciju, dokle drugi pažnju usmjeruju na komunikacijske i ponašajne vještine (Byram, 1997; Spitzberg, 1983), odnosno treći naglašavaju važnost interpersonalnih vještina, učinkovitost, (inter)kulturalnu nesigurnost/neizvjesnost i kulturnu empatiju (Arasaratnam, Doerfel, 2005; Gudykunst, 1995; Matveev, Nelson, 2004; Van der Zee, Brinkmann, 2004). Na temelju provedenog istraživanja Karle Deardorff (2006) "Identification and assessment of intercultural competence as a

student outcome of internationalization”, koji je za cilj imao utvrditi koja je definicija interkulturalne kompetencije adekvatna, rezultati su pokazali da su se ispitanici opredijelili za Byramovu (1997) definiciju koja težište stavlja na pet ključnih elemenata: 1) interkulturalni stavovi; 2) znanje; 3) vještine interpretiranja; 4) vještine otkrivanja i interakcije; 5) kritička kulturna svjesnost i politička kultura. Pri tome, lingvistička (jezična) kompetencija ima ključnu ulogu.

Nadalje, neki autori razlikuju interkulturalno razumijevanje (intercultural understanding) od interkulturalne kompetencije (intercultural competence) (Perry, Southwell, 2011). Interkulturalno razumijevanje odnosi se na kognitivnu i afektivnu dimenziju (Hill, 2006). Kognitivni aspekt interkulturalnog razumijevanja obuhvaća znanje o svojoj kulturi kao i o drugim kulturama (Hill 2006) i uključuje znanja o sličnostima i razlikama među kulturama. Iako je znanje važan element, nije dovoljan za interkulturalno razumijevanje (Hill, 2006; Pusch, 2004) jer su pozitivni stavovi prema drugim kulturama, empatija, radoznalost i poštivanje posebno važni (Arasaratnam, Doerfel 2005; Deardorff, 2006b; Heyward, 2002; Hill, 2006; Matveev, Nelson, 2004).

Isto tako, ne može se zanemariti činjenica da pojedini autori (Ang, Van Dyne, 2008; Earley, Ang, 2003; Bucher, 2008 i drugi) razlikuju interkulturalnu kompetenciju od kulturne inteligencije. Utemeljena u teoriji multiple inteligencije (Gardner, 1983), kulturna inteligencija označava individualnu sposobnost uspješne prilagodbe i sposobnost lakog i učinkovitog funkcioniranja u novim, različitim kulturnim sredinama i situacijama širom svijeta (Earley, Ang, 2003; Earley, Mosakowski, 2004). Ono što određuje “kulturnu inteligenciju je niz interaktivnih elemenata, a to su znanje, vještine i kulturna metakognicija” (Thomas i drugi, 2008: 124). Središnje mjesto pripada “kulturnoj metakogniciji koja obuhvaća sposobnost svjesnog i promišljenog praćenja kognitivnih i afektivnih procesa kod osobe (metakognitivno iskustvo) i usmjeravanje tih procesa prema određenom cilju, razvoju metakognitivnih strategija” (Thomas i drugi, 2008: 131). Prema Linn Van Dyne i Soon Angu (2008: 5) “metakognitivni faktor je kritičan dio kulturne inteligencije jer: 1) promiče aktivno razmišljanje o ljudima i situacijama neovisno o kulturnom podrijetlu; 2) pokretač je aktivnih promjena kod osobe nasuprot rigidnom stavu o kulturnom ograničenom razmišljanju i pretpostavkama; 3) vodi pojedinca prema prilagođavanju i revidiranju vlastitih strategija koje će biti prikladnije u prihvaćanju željenih ishoda tijekom interkulturalnih susreta.” Dakle, ono što je zajedničko interkulturalnoj kompetenciji i kulturnoj inteligenciji je interdisciplinarnost i multifaktorska karakteristika interkulturalne kompetencije i kulturne inteligencije jer sadrže velik broj elemenata, od kojih se većina međusobno podudaraju, kao npr. znanje i vještine. Faktori koji uključuju perceptivne i odnosne vještine slični su nekim elementima interkulturalne kompetencije: otvorenost, tolerancija na neizvjesnost, fleksibilnost, društvenost, empatičnost. Elementi interkulturalne kompetencije kao što su znanje o vlastitoj kulturi i kulturi drugog te samosvjesnost koincidiraju s kulturnim poznavanjem u kulturnoj inteligenciji. Razlika između interkulturalne kompetencije i kulturne inteligencije je u metakognitivnom aspektu koji se usredotočuje na visoku razinu kognitivnih procesa (Piršl, 2013).

Ali, ništa manje važnim za interkulturalnu kompetenciju prema Chen i Starosti (1996) nije ni interkulturalna osjetljivost<sup>1</sup> koju definiraju kao individualnu sposobnost za nova iskustva i odgovore na kulturnu različitost (vidjeti još Hammer, Bennett, Wiseman, 2003; Straffon, 2003). Za Chen i Starostu (1996) interkulturalna osjetljivost povezana je s emocionalnom sposobnošću prepoznavanja, priznavanja i poštivanja kulturne različitosti, stoga, interkulturalna kompetencija zahtjeva afektivnu odgovarajuću interakciju s ljudima koji imaju višedimenzionalne kulturne identitete. Isto tako, interkulturalna osjetljivost treba staviti težište na “afektivni aspekt kako bi se razlikovala od kognitivnog (interkulturalna svjesnost) i bihevioralnog (interkulturalna snalažljivost) aspekta interkulturalne kompetencije” (Chen i Starosta 2000: 5). Osobu koja emocionalno odgovara na interkulturalnu različitost nazivamo “interkulturalno osjetljivom” (Straffon, 2003: 488). Interkulturalna osjetljivost je proces kulturnog učenja koji uključuje afektivne, kognitivne i ponašajne procese (Bhawuk, Sakuda, 2009). Interkulturalna osjetljivost može se promatrati kao (1) emocionalni aspekt interkulturalne komunikacijske kompetencije (Chen, Starosta, 2000) i (2) razvojno, kao osobno (fenomenološko) iskustvo kulturne različitosti (Bennett, 1993). Upravo za Bennetta iskustvo kulturne različitosti, iskustvo o tome kako je osoba shvatila i sebi konstruirala tu različitost, bitno je za interkulturalnu osjetljivost.

Na kraju, kao jednu od bitnih i često spomenutih dimenzija interkulturalne kompetencije o kojoj teoretičari interkulturalisti raspravljaju, je i komunikacija (Hammer i ostali, 2003; McCroskey, 1982, Spitzberg, 1983; Wiseman, 2002). McCroskey's (1982) smatra da komunikacijske vještine predstavljaju sposobnost osobe da se sporazumijeva na adekvatan i razumljiv način dok se kompetencija odnosi na sposobnost osobe da pokaže svoje kompetentno znanje o prikladnom ponašanju u odgovarajućoj situaciji. Dakle, komunikacijska kompetentnost nije pojedinačna odlika, atribut pojedinca, nego obilježje povezanosti između dvije ili više osoba (Lustig and Koester, 2006).

Na temelju datog pregleda pojedinih ključnih elemenata/dimenzija koje autori i istraživači naglašavaju u definicijama interkulturalne kompetencije, postoji i velik broj različitih instrumenata procjene interkulturalne kompetencije ovisno o kontekstu, disciplini, području, ali i dimenzijama koje se želi ispitati. Neki od tih instrumenata usmjeravaju podjednako pažnju na sve dimenzije interkulturalne kompetencije, dok se drugi fokusiraju na pojedine ili više (pod)skupina dimenzija interkulturalne kompetencije. No, koji su najveći problemi i izazovi u konstrukciji instrumenata procjene interkulturalne kompetencije? Bez sumnje ima ih mnogo, a pažnja je usmjerena samo na one najznačajnije koje navode većina autora u području interkulturalizma.

### **Problem konstrukcije instrumenata procjene interkulturalne kompetencije**

Temeljeći se na ključnim elementima/dimenzijama interkulturalne kompetencije, mišljenja smo da bi sveobuhvatno mjerenje trebalo uzeti u obzir kombinaciju svih indikatora i to od kognitivnih (kulturno-specifično znanje, kritičko mišljenje, metakognicija), afektivnih (motivacija, osobna autonomija, kulturna empatija i emocionalna stabilnost), ponašajnih

---

<sup>1</sup> Prvotno, interkulturalna osjetljivost opisivala se kao “aktivna i motivirajuća želja osobe da razumije, cijeni i prihvati razlike među kulturama” (Chen i Starosta 1996: 231).

(iskustvo, društvena inicijativa, vodstvo) do etičko-vrijednosnih (osobne vrijednosti: moralne vrijednosti; profesionalne: deontologija; grupne vrijednosti: društvene, kulturne, organizacijske do univerzalne vrijednosti: poštivanje ljudskih prava) dimenzija. No, je li to moguće i ako je, u kojoj mjeri? Ako se ne mogu ispitati sve dimenzije, koje su to onda bitne dimenzije (elementi) interkulturalne kompetencije koje bi osoba trebala posjedovati? O čemu treba voditi računa prilikom konstrukcije instrumenta procjene interkulturalne kompetencije?

U skladu s Bhawuk i Sakuda (2009) koji interkulturalnu kompetenciju tumače kao proces kulturalnog učenja koji obuhvaća kognitivni, afektivni i ponašajni aspekt i instrumenti procjene trebali bi obuhvatiti ako ne sve, barem većinu dimenzija i njihovih elemenata. Važno je napomenuti da svaka od navedenih dimenzija ne djeluje zasebno već se međusobno nadopunjuju i zavisne su jedna o drugoj, stoga ih ne možemo zasebno promatrati, već u međusobnoj zavisnosti i interakciji. Stupanj interkulturalne kompetencije svake osobe određuje kvaliteta ponašanja u specifičnoj interkulturalnoj interakciji koja je u velikoj mjeri određena navedenim dimenzijama (Piršl, 2007). Međutim, ono što je predstavlja najveći izazov prilikom konstrukcije instrumenata je procjena stavova i vrijednosti. Byram (2003, u Berardo, 2005) tvrdi da dok se vještine i znanja mogu adekvatno mjeriti, procjena stavova i vrijednosti predstavlja „moralni“ i „tehnički“ problem. Ispitanici kod ispunjavanja instrumenata u kojima se traži samoprocjena određenih stavova i vrijednosti mogu odabrati socijalno poželjne odgovore kojima će prikriti prave osjećaje i mišljenja. Davanje socijalno poželjnih odgovora može se očekivati u situacijama kada se osobe javljaju npr. na natječaj za posao, upis u školu i/ili fakultet, dalje usavršavanje, promjene zaposlenja, napredovanja u poslu, itd., u zemlji ili inozemstvu, te svjesno procjenjujući mogućnost potencijalnog uspjeha, razmišljaju o odgovorima koje će dati (napisati, zaokružiti) i koji će ih najbolje predstaviti. Stoga, pouzdanost i točnost njihovih odgovora moraju biti ispitani valjanim instrumentima. Budući da još uvijek ne postoji jedinstvena suglasnost o tome koje su dimenzije i elementi bitni za interkulturalnu kompetenciju, postoji opasnost da u instrumentu procjene dominiraju pitanja/tvrdnje koji se odnose na vrijednosti i stavove. Bitno je da znamo koje elemente/dimenzije interkulturalne kompetencije trebamo procijeniti kod osobe, a koje su važne i neophodne za određeni kontekst, situaciju (posao, upis u školu/fakultet, rad u multinacionalnim kompanijama, rad u međunarodnim humanitarnim i/ili civilnim organizacijama, nevladinim udrugama i sl.) u kojoj će se pojedinac naći i raditi. Naime, ukoliko ne upotrijebimo odgovarajući instrument, lako nam se može dogoditi da osoba na dva različita instrumenta postigne različitu razinu kompetencije, npr. nisku razinu perceptivne oštine i osobne autonomije na „Upitniku kros-kulturalne prilagodbe“ (CCAI; Cross-Cultural Adaptability Inventory), ali zato visoku razinu kritičkog razmišljanja i sposobnost upravljanja emocijama na „Interkulturalnoj skali moguće prilagodbe“ (ICAPS - Intercultural Adjustment Potential Scale). Na temelju takvih dobivenih rezultata, pitanje koje nam se nameće je: možemo li takvu osobu smatrati interkulturalno kompetentnom? Odgovor ovisi upravo o tome za koji kontekst ili situaciju jesu određene kompetencije važne i neophodne. Dakle, važno je znati utvrditi jasne, realne i mjerljive ishode koji će odrediti prioritete procjene interkulturalne kompetencije, jer ishodi određuju metode i sredstva koji će se primijeniti u istraživanju.

Sljedeći faktor o kojem treba voditi računa kod instrumenta procjene interkulturalne kompetencije je razina procjene tj. provodi li se na individualnoj (pojedinaac) ili kolektivnoj razini (radna organizacija, škola, fakultet, i sl.). Naime, nije isto provodi li se procjena interkulturalne kompetencije za pojedinca ili za pojedine institucije i njihove članove (studenti, učenici, učitelji, profesori, djelatnici radne organizacije, multinacionalne kompanije, menadžeri...) jer će se međusobno razlikovati s obzirom na određenu i jedinstvenu misiju svake jedinice istraživanja. Stoga, instrumenti koji će se koristiti u jednom programu ili u radu jedne institucije možda neće biti adekvatni za neki drugi program ili instituciju jer će se njihovi ciljevi/ishodi razlikovati.

No, ono što je najvažnije kod procjene interkulturalne kompetencije je vrijeme izrade instrumenta. Konstrukcija instrumenta ne može se olako i na brzinu učiniti. Sam proces izrade instrumenta procjene često uključuje dijalog i raspravu svih ključnih dionika: studenata, učitelja/nastavnika, roditelja, ravnatelja, poslodavaca, kreatora prosvjetne politike, istraživača, i druge, kako bi se utvrdilo koji specifični elementi/dimenzije interkulturalne kompetencije trebaju biti fokus procjene. Važno je da se elementi/dimenzije procjene interkulturalne kompetencije ne određuju na temelju jednokratne rasprave i dogovora jer je to proces tijekom kojega se prioritete mogu mijenjati i razlikuju se od pojedinca do pojedinca, od skupine do skupine, od institucije do institucije. Većina istraživača koji žele pouzdane i objektivne rezultate provode preliminarna ispitivanja (pilot istraživanja) kako bi još, ukoliko se pokaže potrebnim, revidirali instrument.

Isto tako, ne manje bitan je jezik instrumenta procjene interkulturalne kompetencije. Instrument treba biti pisan jasnim, jednostavnim i razumljivim jezikom, a pitanja/tvrdnje ne smiju biti dvosmislene, nerazumljiva i dugačka. Ukoliko se instrumenti prevode bitno je zadržati duh jezika zemlje u kojoj se ispitivanje provodi, vodeći posebno računa o terminologiji tj. o pojmovima koji mogu imati potpuno drugačije značenje i smisao u pojedinim kulturama.

Na kraju, naslov (naziv) instrumenta procjene interkulturalne kompetencije treba biti u skladu s onim što ispituje, što često i nije baš slučaj, pa tako nerijetko nailazimo na neusklađenost između naslova (naziva) instrumenta i elemenata/dimenzija koje ispituje i/ili procjenjuje.

Činjenica je, da izrada instrumenta procjene interkulturalne kompetencije iziskuje veliki trud i napor, za koji ne postoji čarobni štapić, već samo dugotrajan rad, promišljanje, iskustvo i strpljenje. Instrumenti procjene interkulturalne kompetencije trebaju dakle zadovoljiti sve metrijske karakteristike jednog dobrog mjernog instrumenta (valjanost, pouzdanost, objektivnost...). Isto tako, konstrukcija instrumenta procjene interkulturalne kompetencije timski je rad stručnjaka skoro svih profila (interkulturalista, psihometričara, praktičara, lingvista, osoba koje imaju interkulturalno iskustvo...). Na kraju ono što je još posebno važno istaknuti je *dostupnost i cijena inozemnih instrumenata* procjene interkulturalne kompetencije, koja često i nije tako mala<sup>2</sup>. Za razliku od komercijalnih instrumenata,

---

<sup>2</sup> Intercultural Development Inventory (IDI) može se nabaviti preko Instituta interkulturalne komunikacije u Portlandu (Oregon, SAD) koji je preveden na više od 12 jezika. Cijena pojedinog instrumenta je 10 dolara, uporaba upitnika 65 dolara, 250 dolara treba izdvojiti za software te još dodatnih 1200 do 1500 dolara za trodnevni seminar. Iako je cijena instrumenata IDI i CCAI za individualnu uporabu skoro podjednaka (od 9 do 10 dolara po instrumentu) primjena IDI instrumenta zahtjeva pohađanje seminara i trošak uporabe instrumenta.

nekomercijalni instrumenti nastaju i razvijaju se u kontekstu lokalnih praktičara i često su dostupni u javnim studijama, projektima, znanstveno-istraživačkim radovima (Byram, 1997; Bhawuk i Brislin, 1992; Fantini, 2006; Jacobson, Sleicher, Burke, 1999) ili se mogu dobiti pismenim zahtjevom od samih istraživača (Koester i Olebe, 1988; Olson i Kroeger, 2001).

### **Pregled najvažnijih instrumenata procjene interkulturalne kompetencije u svijetu**

Mjeriti interkulturalnu kompetenciju potrebno je, jer možemo saznati ne samo u kojoj je mjeri netko interkulturalno kompetentan, već i koje dimenzije trebamo dalje razvijati kod pojedinca ili skupine ljudi. Nadalje, može pomoći istraživačima u poboljšanju, inoviranju i redefiniranju teorije, ali i prakse o interkulturalnoj kompetenciji. No, kako se interes za učenjem i proučavanjem interkulturalne kompetencije javlja u različitim kontekstima, područjima i disciplinama, postoje različite potrebe i uvjeti, što dovodi do sumnje može li jedan instrument zadovoljiti sve te namjere i zahtjeve. Stoga, jedno od temeljnih pitanja među istraživačima je kako mjeriti interkulturalnu kompetenciju, kojim istraživačkim metodama? Na temelju provedenog istraživanja Deardorff (2006) dolazi do zaključka kako je najbolji način za procjenu interkulturalne kompetencije kombinacija kvantitativnih i kvalitativnih istraživačkih metoda (studija slučaja, intervju, analiza dnevnika...) (Deardorff, 2006b).

Istraživačka metoda mora odgovarati istraživačkoj svrsi. Budući da nije jasno koji je najučinkovitiji instrument za ispitivanje interkulturalne kompetencije zbog složenosti samog koncepta/pojma, čini se dosta nezahvalnim i teškim uspoređivanje instrumenata. Postojeće instrumente razlikujemo prema: a) dimenzijama koje ispituju, b) istraživačkim metodama: kvantitativna i kvalitativna, c) vrstama instrumenata: direktnim i indirektnim d) istraživačkoj svrsi: empirijska/fundamentalna i praktična/školska.

Za ovu priliku odabran je pregled najznačajnijih instrumenata procjene interkulturalne kompetencije u svijetu i kod nas prema istraživačkoj metodi tj. u nastavku prikazat ćemo neke od najpoznatijih, ali i najčešće primijenjenih kvantitativnih i kvalitativnih instrumenata i njihove slične konstrukte.

### **Inozemni kvantitativni instrumenti procjene interkulturalne kompetencije**

Jedan od najcitiranijih i najviše primijenjenih instrumenata je "**Interkulturalni razvojni upitnik**" (**The Intercultural Development Inventory - IDI**) koji mjeri individualnu orijentaciju prema kulturnoj različitosti. Upitnik je nastao na temelju teorijskog razmatranja "Razvojnog modela interkulturalne osjetljivosti (DMIS)" (Bennett, 1993; Bennett, Hammer, 1998). Naime, prvotno je DMIS bio kreiran s namjerom da se objasni kako osobe "konstruiraju" svoj pogled prema kulturnoj različitosti (Hammer, Bennett, Wiseman, 2003). Instrument mjeri razvoj stavova pojedinca prema drugoj kulturi kroz šest razina: tri etnocentrične razine (negiranje postojanja razlika; obrana od razlika; minimiziranje razlika) i tri etnorelativne razine (prihvatanje razlika, prilagođavanje, integracija). Etnocentrična orijentacija opisuje događaje i ponašanja osobe koja polazi sa stajališta vlastite kulture, a etnorelativna orijentacija opisuje kulturno iskustvo osobe u doticaju s drugim kulturama. Instrument sadrži 50 tvrdnji. Iako je primjena ovog instrumenta za mjerenje interkulturalne osjetljivosti u svijetu velika, ipak postoje i određene kritike. Naime, Greenholtz (2005) postavlja pitanje jesu li IDI i DMIS primjenjivi i u drugim kulturama, posebno u ne-

američkim zemljama i ne-engleskom govornom području. Paige i suradnici (2003) mišljenja su da u instrumentu dominiraju više dva velika faktora “etnocentrični” i “etnorelativni”, nego njih pet. Isto tako, Paige i suradnici smatraju da je veliki izazov stvoriti jedinstveni instrument koji bi podjednako mogli koristiti i poslodavci i treneri, profesori/učitelji i student... Međutim, unatoč tim kritikama, Paige i suradnici (2003) zaključuju da je IDI instrument koji ima zadovoljavajući način mjerenja interkulturalne osjetljivosti.

Drugi često korišten upitnik je **Multikulturalni upitnik ličnosti (Multicultural Personality Questionnaire - MPQ)** kojim se mjeri interkulturalna kompetencija (Van der Zee, Brinkmann, 2004; Van der Zee, Van Oudenhoven, 2000). MPQ je konstruiran s namjerom da procijeni multikulturalnu učinkovitost osobe u kulturno drukčijoj sredini bez posebnog ispitivanja i utvrđivanja razine komunikacijske vještine (Arasaratnam, 2009). Prvotno su, Van der Zee i Van Oudenhoven (2000) odabrali sedam relevantnih dimenzija ličnosti koje su smatrali važnima za uspjeh u kulturno drukčijim sredinama (kulturalna empatija, otvorenost, emocionalna stabilnost, orijentiranost na akciju, radoznalost, fleksibilnost i ekstravertnost) da bi kasnije skalu revidirali na 5 dimenzija i 78 čestica (Van der Zee, Van Oudenhoven, 2001). To su kulturalna empatija (14 čestica;  $\alpha = 0.83$ ); otvorenost (14 čestica;  $\alpha = 0.82$ ), društvena inicijativa (17 čestica,  $\alpha = 0.90$ ), emocionalna stabilnost (20 čestica,  $\alpha = 0.82$ ) i fleksibilnost (13 čestica;  $\alpha = 0.81$ ). Upitnik je testiran u Nizozemskoj među domaćim i stranim studentima i pokazao se vrlo pouzdanim ( $\alpha = 0.70$ ) (Van Oudenhoven, Van der Zee, 2002). Autori ističu da su od svih navedenih dimenzija, kulturalna empatija i otvorenost ključne za prihvaćanje pravila i vrijednosti nove kulture. Prema autorima upitnika, važno je zadržati emocionalnu stabilnost i mentalno zdravlje jer emocionalno stabilne osobe imaju predispozicije za bolji uspjeh u novoj kulturalnoj sredini.

### **Arasaratnam Upitnik interkulturalne komunikacijske kompetencije (Intercultural Communication Competence Inventory - ICCI)**

Jedan od novijih Upitnika interkulturalne komunikacijske kompetencije koji procjenjuje razinu kompetencije u interkulturalnim susretima u kognitivnoj, afektivnoj i ponašajnoj dimenziji (Arasaratnam, 2009). Arasaratnam i Doerfel (2005) utvrdili su da su empatija, motivacija, stavovi prema drugim kulturama i uključenost u interakciju važni elementi interkulturalne komunikacijske kompetencije. Za mjerenje kulturalne empatije Arasaratnamov (2009) Upitnik interkulturalne komunikacijske kompetencije prilagođen je Multikulturalnom upitniku ličnosti (Multicultural Personality Questionnaire - MPQ) (Van der Zee, Brinkmann, 2004). Interakcijska uključenost mjerena je pomoću modificirane verzije Cegalove (1981, u Matveev, Yamazaki Merz) Skale interakcijske uključenosti koja mjeri pažnju, svjesnost i povjerenje tijekom razgovora (dijaloga). Arasaratnam (2009) je pronašla značajan pozitivan odnos između interakcijske uključenosti i kulturalne empatije te između interakcijske uključenosti i stavova prema drugim kulturama.



### **Skala moguće interkulturalne prilagodbe (Intercultural Adjustment Potential Scale - ICAPS)**

Cilj Skale moguće interkulturalne prilagodbe (Matsumoto, LeRoux, Ratzlaff, Tatani, Uchida, Kim i ostali, 2001) je procjena individualne potencijalne sposobnosti prilagodbe drugoj, različitoj kulturi od matične, gdje glavnu ulogu imaju “psihološke vještine koje pojedinac posjeduje” (Matsumoto, Hwang, 2013: 857). Skala sadrži 4 dimenzije koje su neophodne za interkulturalnu kompetenciju: upravljanje emocijama, otvorenost, fleksibilnost, kritičko razmišljanje. Interkulturalnu prilagodbu moguće je mjeriti kroz komunikacijsku akulturaciju, upravljanje nesigurnošću, kulturalnim učenjem (Gudykunst, 1995; Kim, 2001). U stvarnosti, individualna prilagodba može voditi k pozitivnim (postepena samosvijest) i negativnim (kulturalni šok) ishodima, a sposobnost prilagodbe često je određena osobnim karakteristikama. Zanimljivo je navesti kako su istraživanja pokazala da studenti koji odluče studirati izvan zemlje u odnosu na one studente koje ostaju doma, pokazuju viši stupanj prilagodbe prije odlaska (Berry, 1997). Slično, Savicki, Downing-Burnette, Heller, Binder i Suntinger (2004) upoređuju studente koji studiraju u inozemstvu sa studentima koji ostaju u domovini. Autori su pronašli da studenti koji studiraju izvan zemlje pokazuju značajno visoku prilagodbu nakon tri mjeseca u odnosu na studente koji ostaju u zemlji.

### **Upitnik kros-kulturalne prilagodbe (Cross-Cultural Adaptability Inventory - CCAI)**

Upitnik kros-kulturalne prilagodbe (Kelly, Meyers, 2011) procjenjuje spremnost pojedinca za interakciju s članovima druge kulture i sposobnost prilagodbe drugoj kulturi. CCAI pomaže razumjeti koje osobine kod pojedinca poboljšavaju i doprinose što boljoj kros-kulturalnoj učinkovitosti (Davis, Finney, 2006). CCAI upitnik obuhvaća 4 dimenzije i 50 tvrdnji na Likertovoj skali od 6 stupnjeva (od “1 = definitivno, nije istina” do “6 = definitivno, istinito je”). Dimenzije koje se ispituju su: emocionalna otpornost (18 čestica;  $\alpha = 0.81$ ), fleksibilnost i otvorenost (15 čestica,  $\alpha = 0.67$ ), perceptivna oštrina (10 čestica;  $\alpha = 0.81$ ), osobna autonomija (7 čestica;  $\alpha = 0.63$ ) (Nguyen, Biderman, McNary, 2010). Upitnik se koristi u području obrazovanja, menadžmenta i u drugim situacijama i kontekstima u cilju promicanja kulturalne svjesnosti unutar škole, fakulteta (razmjena studenata), manjinskih studija, međunarodnih kompanija, lokalnih programa (Kelly, Meyers, 2011). Ovaj upitnik može biti od velike koristi u treningu kulturalne raznolikosti. Tako su Goldstein i Smith (1999) istražili utjecaj kros-kulturalnog treninga i demografskih varijabli na prilagodbu ispitanika, u ovom slučaju studenata, koji su došli studirati u SAD-u. Dok je skupina studenata dobila sedmodnevni interkulturalni trening, kontrolna skupina studenata, dobila je minimalan ili nikakav trening. Studenti koji su obuhvaćeni tjednim treningom pokazali su veću kros-kulturalnu prilagodbu od ispitanika koji nisu prošli ovaj trening (Goldstein, Smith, 1999). Nadalje, studenti koji su prošli trening pokazali su veću emocionalnu otpornost, fleksibilnost i otvorenost.

### **Upitnik kulturnog šoka (Culture Shock Inventory - CSI)**

Upitnik kulturnog šoka (Reddin, 1994; Paige, Jacobs-Cassuto, Yershova, DeJaeghere, 2003) je još jedan instrument koji mjeri specifične karakteristike pojedinca (skupine) koje su povezane s interkulturalnom osjetljivošću. Kulturni šok je “višestruko iskustvo koje je

rezultat brojnih stresova u kontaktu s različitim kulturama” (Winkelman, 1994: 121). Činjenica je, da su društva postala multikulturalna te da ljudi sve češće doživljavaju i doživljavat će različite vrste kulturnog šoka u nepoznatim ili njima slabo poznatim kulturalnim sredinama. Winkelman (1994) tvrdi da ljudi kulturni šok doživljavaju zbog različitih čimbenika, kao što su prethodna negativna iskustava u dodiru s drugim kulturama, osobama ili skupinama osoba drukčijeg kulturnog podrijetla, neuspješne kros-kulturalne prilagodbe, razlika između vlastite kulture i kulture zemlje u kojoj borave i to na svim razinama (svakodnevnim, privatnim, radnim, profesionalnim, školskim, turističkim posjetama...). Upitnik mjeri osobna izvješća koja predviđaju poteškoće u prilagodbi koje mogu dovesti (ili biti uzrokom) do kulturnog šoka. On procjenjuje iskustva ljudi iz drugih kultura, uključujući njihove jezične vještine, otvorenost prema novim idejama i uvjerenjima, te specifičnim znanjima vezanim uz kulturu (Earley, Peterson, 2004). Prema Rudmin (2009) ovaj upitnik mjeri akulturacijski stres. Akulturacijski stres je vrsta stresa koji je doživljen tijekom akulturacije, a odnosi se na niže mentalno zdravstveno stanje (npr. zbunjenost, anksioznost i depresija), osjećaj marginalizacije i otuđenja, osobnu zbunjenost.

### **Upitnik interkulturalne osjetljivosti (Intercultural Sensitivity Inventory - ICSI)**

Upitnik interkulturalne osjetljivosti je ključni element procjene interkulturalne kompetencije. Interkulturalna osjetljivost je individualna sposobnost pojedinca da odgovori, prepozna i prizna kulturne razlike u interkulturalnim susretima. Važno je naglasiti kako je veća kulturalna osjetljivost povezana s većim potencijalom za ostvarivanje interkulturalne kompetencije (Hammer, Bennett, Wiseman, 2003). Bhawuk i Brislin (1992) smatraju da se važnost ovog instrumenta ogleda u utvrđivanju osobne razine otvorenosti prema kulturnoj različitosti u interkulturalnim susretima, fleksibilnosti u usvajanju nepoznatih načina života koji odražavaju tuđe kulturne norme i vrijednosti, sposobnosti da pojedinac uspješno promjeni ili prilagodi svoje ponašanje u drugoj kulturi. Upitnik određuje u kojoj je mjeri osoba sposobna uspješno promijeniti svoje ponašanje na odgovarajući način tijekom prelaska iz jedne u drugu kulturu. Što je osoba interkulturalno osjetljivija to će joj biti lakše promijeniti i prilagoditi ponašanje u drugoj kulturi. Bhawuk i Sakuda (2009) smatraju da je interkulturalna osjetljivost proces kulturalnog učenja koji uključuje kognitivni, emocionalni i ponašajni proces učenja. Takvo razmišljanje u skladu je s Deardorffovim (2006) stavom prema kojem je interkulturalna kompetencija proces koji se odvija tijekom cijelog života jedne osobe. Osoba prolazi kroz proces kulturalnog učenja tijekom kojeg se njegova razina kulturalne osjetljivosti i kompetencije konstantno mijenja. Prema Bhawuk i Sakuda (2009) na kognitivnoj razini, osoba prepoznaje kulturne razlike i vrednuje ih na temelju vrijednosti i vjerovanja svoje vlastite kulture. Na emocionalnoj razini osoba pokazuje zanimanje za upoznavanjem i razumijevanjem kulturnih razlika. Doživjeti kulturne razlike može dovesti do nelagode, ali i do pozitivnih, lijepih iskustva pa često osoba postaje emotivnija. Na ponašajnoj razini, osoba oblikuje odgovarajuće ponašanje na temelju doživljenog kulturnog iskustva. Čovjekova želja za promjenom ponašanja i uvjerenja važna je kod postizanja kulturalne osjetljivosti. Kao takva, ta tri procesa su veoma važna u formiranju interkulturalne osjetljivosti u susretu s drugim i drugačijim.

### **Skala interkulturalne osjetljivosti<sup>3</sup> (Intercultural Sensitivity Scale - ISS)**

Skala interkulturalne osjetljivosti (Intercultural Sensitivity Scale - ISS) autora Chen i Starosta (1996, 2000) mjeri interkulturalnu osjetljivost kroz 24 zavisne varijable/tvrđnje koje definiraju interkulturalnu osjetljivost nastavnika u odgojno obrazovnom procesu. Tvrđnje su grupirane u 5 faktora interakcije koje tvore pet dimenzija interkulturalne osjetljivosti nastavnika. Prema Chen i Starosta (2000) svaki konstruirani faktor u interakciji između sudionika u interkulturalnoj komunikaciji obilježava afektivnu dimenziju interkulturalne kompetencije:

1. dimenzija povjerenje - ovu dimenziju određuje pouzdanost sudionika u interkulturalnim interakcijama kroz često davanje sigurnih odgovora, osjećaja sigurnosti u sebe, spremnosti na međusobnu komunikaciju.
2. dimenzija uživanje - opisuje reakciju sudionika u interkulturalnoj komunikaciji kroz želju za druženjem s drugim kulturama, otvorenost, prihvaćanje različitih mišljenja, učenje o drugim kulturama, te interakciju bez barijera.
3. dimenzija poštivanje - objašnjava kako se sudionici ponašaju u interkulturalnoj interakciji, poštuju vrijednosti drugih kultura i načine ponašanja ljudi iz drugih kultura, ne formiraju mišljenje na prvi pogled, ne uzrujavaju se kada su u manje poznatim situacijama, prihvaćaju mišljenja ljudi iz drugih kultura, te smatraju da su sve kulture jednako važne i ne ističu vlastitu kulturu iznad drugih kultura.
4. dimenzija angažiranje - definira postojanje različitih osjećaja kod svakog sudionika u procesu interkulturalne komunikacije uz poštivanje različitosti, pristupanja bez predrasuda, informiranja o različitim kulturama, druželjubivosti te uživanja u razlikama među kulturama.
5. dimenzija pažnje - opisuje napore koje sudionici ulažu u razumijevanje što se događa u procesu interkulturalne interakcije, obzirnost prema pripadnicima drugih kultura, uživanje u međusobnoj interakciji i razlikama među kulturama.

Faktorske dimenzije povjerenje i pouzdanost, uživanje u komunikaciji, poštivanje i prihvaćanje kulturnih razlika, angažiranje i sudjelovanje u interakciju, te razumijevanje i pažnja prema kulturno drukčijima, usmjerene su na razvijanje i poticanje interkulturalne kompetencije, posebno interkulturalne osjetljivosti nastavnika kroz sposobnost prihvaćanja, poštivanja, priznavanja, tolerancije i integriranja kulturnih razlika (Drandić, 2013).

### **Interkulturalni kompetencijski profil (Intercultural Competence Profiler - ICP)**

Interkulturalni kompetencijski profil je višenamjenski instrument koji (pro)ocjenjuje osobljenost pojedinca za rad u međunarodnim organizacijama, kompanijama. Cilj instrumenta je "opisati i procijeniti pojedine oblike razmišljanja, osjetljivost, intelektualne vještine, objasniti sposobnosti koje bi mogle pridonijeti oblikovanju interkulturalne kompetencije" (Trompenaars, Woolliams, 2009: 166). Prema Trompenaarsu i Woolliamsu (2009) instrument ne stavlja težište samo na jednu, kognitivnu dimenziju, već i na ostale dimenzije (ponašajnu i emocionalnu), kao i drugi instrumenti. Dakle, on naglašava važnost

---

<sup>3</sup> Opis Skale interkulturalne osjetljivosti preuzet je iz neobjavljene doktorske disertacije dr. sc. Dijane Drandić obranjene 2013. godine pod naslovom "Interkulturalna osjetljivost nastavnika kao pretpostavka interkulturalne osjetljivosti učenika".

kompletnog kompetencijskog profila osobe za uspješno i učinkovito djelovanje u velikim međunarodnim multikulturalnim organizacijama (THT Consulting, 2012). ICP ističe četiri aspekta interkulturalne kompetencije: priznanje, poštivanje, pomirenje i realizaciju. Priznanje je prvi aspekt interkulturalne kompetencije. To je proces razvoja svjesnosti i uključuje svijest o različitosti u svijetu (ljudi, ideja, svjetonazora...) i globalne dinamike. Drugi aspekt je poštivanje kulturnih razlika koji obuhvaća prihvaćanje, samoodređenje i ljudsko dostojanstvo. Treći aspekt je pomirenje oko rješavanja kulturnih razlika, tj. pomiriti ljudske odnose, vrijeme i prirodu. Posljednji, četvrti aspekt interkulturalne kompetencije je realizacija. To je proces realizacije pomirbenih akcija koji uključuje sudjelovanje u kontroli izvršenih zadataka, olakšavanju timskog rada, i sl.

### **Upitnik interkulturalne kompetencije (Intercultural Competence Questionnaire - ICQ)**

Upitnik interkulturalne kompetencije (ICQ) temelji se na Aba i Wisemanovom (1983) Modelu interkulturalne vještine, te na Cui i Awa (1992) Konceptu interkulturalne učinkovitosti. Ovaj upitnik utvrđuje 4 dimenzije interkulturalne kompetencije: interpersonalne vještine, timsku učinkovitost, interkulturalnu nezvjesnost/nesigurnost i interkulturalnu empatiju (Matveev, 2002; Matveev i Nelson, 2004). Skala broji 23 čestice koje naizmjenično obuhvaćaju navedene dimenzije kako bi se osigurali nepristrani odgovori. Pilot provjera instrumenta provedena je i testirana na 380 ispitanika različitih sociodemografskih osobina i pokazala je visoku unutarnju konzistenciju (alpha koeficijent 0.82). Isto tako upitnik je primijenjen za procjenu interkulturalne kompetencije u radnim organizacijama u Kini, Njemačkoj, Filipinama, Rumunjskoj i Ujedinjenim Arapskim Emiratima gdje se pokazao vrlo pouzdanim.

### **Procjena interkulturalne kompetencije (Intercultural Competence Assessment - INCA)**

Prema INCA (2007) interkulturalna kompetencija je sposobnost efikasne interakcije u grupi s kulturno drukčijim osobama. INCA opisuje i objašnjava kako se postiže interkulturalna kompetencija kroz tri razine: 1) temeljna; 2) prijelazna/srednja; i 3) potpuna. Na temeljnoj razini (basic level) pojavljuje se tolerancija prema drukčijim vrijednostima i ponašanjima, ali je još uvijek prisutno neodobravanje pojedinih postupaka kulturalno drukčijih osoba. Prijelazna ili srednja razina (intermediate level) rezultat je dulje interakcije pojedinca s drugim i drukčijim, što mu omogućava bolje razumijevanje postupaka druge osobe. Na tzv. potpunoj razini (full level) dolaze do izražaja znanje, sposobnost prosuđivanja te usvojenost odgovarajućih vještina i strategija, koje omogućavaju efikasnu interakciju s drugima. Elementi interkulturalne kompetencije koji se utvrđuju ovim upitnikom su: 1) tolerancija na dvosmislenost; 2) ponašajna fleksibilnost (otvorenost); 3) komunikacijska svjesnost (upotreba različitih komunikacijskih stilova); 4) otvorenost novim spoznajama (radoznalost); 5) poštivanje sebe i drugih; 6) empatija. Instrument objedinjuje kvantitativne (pitanja, tvrdnje) i kvalitativne (scenarij, igranje uloga) metode koji stavljaju težište na 6 kompetencija.

Osim ovih navedenih kvantitativnih instrumenata (izuzev ovoga zadnjega koji je kombinacija kvantitativnih i kvalitativnih metoda istraživanja) postoje još i drugi instrumenti koji mjere specifične i relevantne dimenzije interkulturalne kompetencije ovisno o kontekstu i području

u kojem se primjenjuju, kao npr. Foreign Assignment Selection Test (FAST). Ovaj instrument interkulturalnu kompetenciju analizira na temelju 6 dimenzija kojima nastoji utvrditi stupanj poslovne uspješnosti osobe u nekoj stranoj zemlji. To su: 1) kulturalna fleksibilnost; 2) spremnost na komunikaciju; 3) sposobnost razvoja društvenih/socijanih odnosa; 4) pereceptivna sposobnost; 5) stilovi rješavanja sukoba; 6) stilovi vođenja (Fuchsberg, 1994, prema Jordan and Cartwright, 1998). Nadalje, prema Deardorff (2004: 73-74) možemo navesti još neke od mjernih instrumenata interkulturalne kompetencije, kao: "Cultural Competence Self-Assessment Questionnaire (Mason, 1993); Cultural Competence Self-Assessment Instrument (Child Welfare League of America, 1993); General Self-Efficacy Scale (Schwarzer, 1993); Intercultural Behavioural Assessment Indices (Ruben, 1976); Intercultural Living and Working Inventory (ILWI) (Kealey, 2003 u Deardorff, 2006); Measures of Global Understanding (ETS's, 1981); Multicultural Assessment of Campus Programming Questionnaire (MAC-P) (McClellan, Cogdal, Lease, Londono-McConnell, 1996); Multicultural Awareness Knowledge Skill Survey (MAKSS) (D'Andrea, Daniels; Heck, 1991); Multicultural Counseling Inventory (MCI) (Sodowsky, Taffe, Gutkin, 1991); Other Nations, Other Peoples survey (Pike, Barrows, 1976); Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS) (Ponterotto, Baluch, Grieg, Rivera, 1998), kao i Behavioural Assessment Scale for Intercultural Competence (BASIC) (Koester, Olebe, 1988)."

Na temelju pregleda postojećih mjernih instrumenata interkulturalne kompetencije može se zaključiti kako postoji velik broj instrumenata koji se primjenjuju u različitim kontekstima i ovisno o području u kojem se koriste ispituju se pojedine dimenzije: kognitivna, afektivna i ponašajna. Čini se kako, kognitivna dimenzija ima posebnu važnost u većini instrumenata procjene interkulturalne kompetencije čiji su najznačajniji elementi kulturno-specifično znanje o svojoj i kulturi drugog, kritičko mišljenje i interpretacija, otvoreni i fleksibilni mentalni sklop te metakognicija, stavovi prema drugim kulturama, motivacija i osobna autonomija. Dakle, moglo bi se zaključiti kako su poznavanje kulture, stavovi, otvorenost/fleksibilnost, kritičko mišljenje, motivacija te osobna autonomija šest važnih elemenata kognitivne dimenzije interkulturalne kompetencije. Afektivna (emocionalna) dimenzija odnosi se na čovjekova stanja, emocije, osjećaje i veoma je važna u procesu nastajanja interkulturalno kompetentnom osobom. Tako, npr. Multicultural Personality Questionnaire (MPQ), Arasaratnam's ICCI, Intercultural Competence Questionnaire (ICQ), naglašavaju važnost kulturalne empatije, emocionalne stabilnosti i kontrole. Stoga, kulturalna empatija i emocionalna stabilnost/kontrola predstavljaju dva važna elementa afektivne dimenzije interkulturalne kompetencije. Ponašajna dimenzija obuhvaća akciju i društvenu razmjenu. Posebno instrumenti CSI (Culture Shock Inventory) i ICP (Intercultural Competence Profiler) naglašavaju važnost iskustva osobe koja je imala s drugom kulturom. Također, i MPQ, Arasaratnam's ICCI, CSI, ICSI, ICP, and ICQ naglašavaju važnost društvene inicijative ili interakcije. Nadalje, ICCI ističe važnost vještina interkulturalne komunikacijske kompetencije. Dakle, iskustvo osobe, društvena inicijativa/vodstvo i komunikacija čine tri važna elementa ponašajne dimenzije.

### **Kvalitativni (direktni) instrumenti procjene interkulturalne kompetencije**

Kvalitativni (ili direktni) instrumenti procjene interkulturalne kompetencije nisu toliko uobičajeni i često primijenjeni instrumenti koliko su to kvantitativni (ili indirektni), što djelomično možemo objasniti razlogom u dugotrajnom prikupljanju podataka, detaljnoj (dubinskoj) analizi i interpretaciji podataka. Ipak, ovaj pristup daje bolju, potpuniju procjenu razine interkulturalne kompetencije pojedinca ili grupe zato jer omogućava detaljniji, precizniji uvid u individualne rezultate, za razliku od indirektnih procjena. Dakle, mišljenje istraživača je da kvalitativni instrumenti procjene kao promatranje, intervjui, pismene refleksije i portfolio mogu procijeniti bolje, kvalitetnije, detaljnije i preciznije interkulturalnu kompetenciju.

Neki od najpoznatijih kvalitativnih instrumenata procjena interkulturalne kompetencije su Byramova (1997) i Rubenova (1976) procjena učinka, Byramov (1997), Jacobsonov (1999) portfolio i Fantiniev (2006) i Straffonov (2003) intervjui. Zajedničko tim instrumentima procjene je bolji prikaz interkulturalne kompetencije pojedinca u ponašanju u određenim situacijama (procjena uspješnosti), u razmišljanjima, u rješavanju određenih zadataka (procjena portfelja), ili u razgovorima sa sugovornicima (intervjui). Tako, na primjer, za procjenu sposobnosti otkrivanja i interakcije, Byram i Morgan (u Byram, 1997: 99-100) koriste “intervju s izvornim govornikom o nekoj osobnoj temi. Prije intervjua, ispitanici se spremaju za raspravu na određenu temu, npr. o regionalnom/zavičajnom identitetu, a nakon razgovora, bivaju ohrabreni da razmisle o sadržaju i obliku razgovora, koji se također može smatrati određenom samoprocjenom njihovih vještina kroz analizu audio-snimke.”

Nadalje, pismene refleksije mogu također poslužiti kao izvor kvalitativne procjene interkultralne kompetencije. Na primjer, sudionici mogu biti zamoljeni da opišu kako će reagirati na jednu hipotetsku interkulturalnu situaciju, a nakon određenog, konkretnog iskustva u interkulturalnoj situaciji, da opišu i analiziraju svoje osjećaje, stavove, razmišljanja. Na temelju napisanih refleksija (razmišljanja) ispitanici uspoređuju, analiziraju i komentiraju svoja ponašanja, razmišljanja, osjećaje što im omogućava da uvide u kojim su kompetencijama slabiji odnosno bolji, a na kojim bi kompetencijama trebalo više poraditi. Isto tako, uspoređujući pismene refleksije pojedinca koje je bilježio tijekom vremena u različitim interkulturalnim situacijama, dobra su osnova za analizu napretka (ali i slabosti) u stjecanju interkulturalne kompetencije.

Portfolio je relativno nova metoda procjene interkulturalne kompetencije. Portfolio je zbroj različitih materijala koji pokazuju interkulturalnu interakciju i kompetenciju (Ingulsrud i ostali, 2002; Jacobson, Sleicher, Burke 1999). Prednost portfolioja je da on “bolje predstavlja složenost kros-kulturalnog iskustva” (Ingulsrud i ostali 2002: 476) i bolje obuhvaća aspekte interkulturalnog učenja koji bi se izgubili ukoliko bi se upotrijebili drugi instrumenti (Jacobson, Sleicher, Burke 1999). Najveća prednost portfolioja je u skupljanju detaljnih dokaza o učenju tijekom vremena. Oni također potiču učenike na razmišljanje o svojim iskustvima, uspjesima koja mogu biti poticaj u daljem učenju (Jacobson, Sleicher, Burke 1999). Glavni nedostatak portfolioja je njihova dugotrajna izrada (konstrukcija) i složena procjena.

## **Pregled najvažnijih instrumenata procjene interkulturalne kompetencije u Hrvatskoj**

Iako proučavanje i sustavno bavljenje interkulturalizmom nema dugu povijest i tradiciju u hrvatskoj pedagoškoj<sup>4</sup> teoriji i pedagoškoj praksi, svega nešto više od dva desetljeća, ipak o interkulturalizmu, ciljevima interkulturalnog odgoja i obrazovanja, interkulturalnim kompetencijama, kurikulumu, interkulturalnom dijalogu, pisano je puno znanstvenih i stručnih radova, objavljeno je niz studija, knjiga, znanstvenih monografija u kojima su analizirani teorijski aspekti interkulturalizma, ali i doprinosi kvantitativno-kvalitativnih istraživanja u sklopu raznih istraživačkih projekata, magistarskih i doktorskih radova koji su predstavljeni na velikom broju domaćih i međunarodnih skupova, konferencija, kako u zemlji tako i u inozemstvu. Od domaćih istraživača koji su utemeljili i doprinijeli razvoju interkulturalizma u Hrvatskoj, ali i izvan njezinih granica, bilo u području pedagogije, sociologije, demokratskog građanstva, jezika i književnosti, antropologije, turizma svakako treba navesti: Z. Godler, V. Spajić-Vrkaš, V. Previšića, V. Zidarića, V. Katunarića, A. Mijatovića, M. Mesića, J. Čačić-Kumpes, a kasnije su to bili, N. Hrvatić, E. Piršl, S. Jagić, D. Vican, V. Bedeković, M. Sablić, D. Drandić, M. Benjak, A. Matošević i drugi, dok su o interkulturalizmu u području demokratskog građanstva pisali V. Spajić-Vrkaš, M. Rajić, M. Diković i drugi.

Ono što je karakteristično za ova istraživanja i konstruirane instrumente je da su uglavnom kvantitativna, iako ima i kvalitativnih istraživanja, ali i kombiniranih, samo u manjem opsegu. Većina instrumenata nastala su u sklopu znanstveno-istraživačkih projekata, magistarskih i doktorskih radnji ili pojedinih znanstveno-istraživačkih radova i originalne su konstrukcije njihovih autora, dok su samo u manjem broju neki upitnici modificirani za potrebe istraživanja. Činjenica je da konstrukcija upitnika rad pojedinaca ili nekolicina njih, a tek u rijetkim slučajevima rad veće grupe istraživača. Isto tako, većina upitnika (instrumenata) nema neki poseban naziv (ime) po kojima bi bila prepoznatljiva kako u Hrvatskoj tako i izvan njezinih granica, kao što je to slučaj s inozemnim upitnicima i/ili instrumentima koji su prethodno navedeni i opisani.

Slijedi prikaz nekih najznačajnijih upitnika i instrumenata procjene interkulturalne kompetencije koji su nastali u sklopu znanstveno-istraživačkih projekata, doktorskih disertacija i znanstvenih radova.

**Sociodemografske karakteristike srednjoškolaca i socijalna distanca prema nacionalnim i religijskim skupinama**, instrument koji je nastao u okviru znanstveno-istraživačkog projekta “Genealogija i transfer modela interkulturalizma” u razdoblju od 1991.-1995. godine čiji je voditelj bio prof. dr. sc. Vlatko Previšić (1996). Cilj empirijskog dijela istraživanja bio je ispitati postojanje, intenzitet i smjer iskazivanja nekih (inter)kulturalnih karakteristika hrvatske srednjoškolske mladeži. U istraživanju je korišten instrument anketnog upitnika jedinstvenog karaktera koji je izvorno konstruiran za ovaj projekt i sastavljen od pet cjelina s pitanjima općih podataka te Likertovom skalom i terminološki modificiranom Bogardusovom

---

<sup>4</sup> Interkulturalizam nije samo pedagoški problem već je on vrlo interdisciplinarni fenomen kojega treba sagledati i proučavati s psihološkog, sociološkog, antropološkog, jezičnog (komunikacijskog) aspekta, ali i s aspekta ljudskih prava i demokracije.

ljestvicom socijalne distance. Instrumentom se bile obuhvaćene sljedeće cjeline: “1. demografska obilježja ispitanika (srednjoškolaca) Republike Hrvatske; 2. utvrđivanje političke kulture tj. mišljenja o mogućnosti odlučivanja o najvažnijim društvenim pitanjima od strane ispitanika, odnosno prihvaćanje standardnih vrijednosti europske građanske demokracije. Ove su varijable provjeravane Likertovom ljestvicom za ispitivanje stavova prema političkom pluralizmu tj. predstavničkoj višestranačkoj demokraciji; zakonodavnoj vlasti, tržišnoj privredi, privatnom vlasništvu; životnom standardu; pluralnom društvu; regionanoj autonomiji te ljudskim i građanskim pravima; 3. ispitivanje interesa za poznavanje relevantnih elemenata kulture nekih nacionalnih, etničkih i konfesionalnih skupina s kojima su ispitanici svakodnevno u većoj ili manjoj vezi i dodiru; 4. stereotipi kao skup pogrešnih uvjerenja koja se odnose na pripadnike neke skupine ispitivani su, uz ostale nacionalno-etničke, regionalne i spolne grupe. Primjenom četiriju pozitivnih i četiriju negativnih pojmova koji označavaju najvažnija obilježja nekog etnikuma, konstruirana je posebna skala stereotipa izvorno za potrebe ovog istraživačkog upitnika; 5. socijalna distanca, koja je mjerena Bogardusovom skalom utvrđivan je odnos prema nekim nacionalnim, etničkim i religijskim skupinama te posebno prema bihevioralno-marginalnim grupama kao kategorijama osoba čije ponašanje odudara ili je u sukobu s općeprihvaćenim normama društvene većine” (Katunarić, 1988, u Previšić, 1996: 860).

U sklopu znanstveno-istraživačkog projekta “**Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima**” realiziranom na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu u razdoblju od 2007. do 2011. godine čiji je voditelj bio prof. dr. sc. Neven Hrvatić, konstruiran je poseban instrument koji je obuhvaćao tri temeljna dijela istraživanja: “interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikuluma (obilježja nacionalne kulture prema Hofstedeovu modelu koji obuhvaća četiri dimenzije: hijerarhijska distanca; individualizam-kolektivizam; muževnost-ženstvenost; anksioznost), odgoj i obrazovanje pripadnika nacionalnih manjina u Hrvatskoj (socijalna distanca i interkulturalni odnosi, kao i specifičnosti odgoja i obrazovanja Roma) i interkulturalne kompetencije pedagoga (učitelja). Za svaki od tih temeljnih dijelova istraživanja konstruirani su posebni upitnici, a neki, već postojeći, su djelomično modificirani za potrebe istraživanja. Tako se za drugi dio istraživanja, koji je bio usmjeren na odgoj i obrazovanje pripadnika nacionalnih manjina u Hrvatskoj, kao i na interkulturalne odnose i obrazovanje na - manjinskom - hrvatskom i srpskom jeziku u Hrvatskoj i Srbiji, te specifičnosti odgoja i obrazovanja Roma u Hrvatskoj, koristila djelomično modificirana Bogardusova skala socijalne distance kojom su mjereni stupnjevi bliskosti, odnosno udaljenosti prema trinaest nacionalnih i etničkih skupina na uzorku od 1978 učenika. Treći dio istraživanja obuhvatio je interkulturalne kompetencije pedagoga koje su ispitane posebno konstruiranim upitnikom” (Hrvatić, 2011: 7-17).

Jedan od zanimljivih instrumenata kojeg treba spomenuti je i instrument čiji je cilj bio ispitati imaju li studenti i učitelji koji rade u školama pozitivne stavove prema različitostima odnosno u kojoj mjeri obrazovanje utječe na njihove stavove prema različitostima. Isto tako, jedan od ciljeva bio je utvrditi jesu li stavovi prema različitosti povezani s izraženošću nacionalnog identiteta. U tu svrhu konstruiran je poseban mjerni instrument koji je mjerio tri skupine



varijabli: 1) sociodemografske; 2) stavovi prema različitostima; i 3) mjera identiteta (nacionalni identitet) (Sablić, 2014). Upitnik sociodemografskih podataka obuhvaćao je podatke o nacionalnoj pripadnosti, godinama staža (za učitelje), godini studija (za studente), kolegiji tijekom studija sadržajem vezani uz interkulturalni odgoj i obrazovanje (obje skupine) te iskustvo stručnog usavršavanja vezanog uz sadržaje interkulturalnog odgoja i obrazovanje (za učitelje). Stavovi prema različitostima mjereni su skalom **Stavovi prema različitostima (SPR)** (Sablić, 2013) “koja se sastoji od 26 čestica uz koje sudionik iskazuje svoj stupanj slaganja na skali od pet stupnjeva (1= izrazito se ne slažem, 5= izrazito se slažem). Ukupan rezultat fomira se kao zbroj odgovora na pojedinim česticama, pri čemu veći rezultat ukazuje na veće prihvaćanje, odnosno toleranciju na različitost. S obzirom da se skala Stavovi prema različitostima koristi u novom kontekstu, provedena je eksploratorna faktorska analiza. Faktorskom analizom s kosokutnom (oblimin) rotacijom, izlučeno je sedam faktora s karakterisitčnim korijenom veći od jedan. Na temelju scree plot dijagrama i interpretabilnosti, izdvojena su tri faktora koja objašnjavaju 36% varijance. S obzirom na čestice koje ih saturiraju nazvani su: 1) Tolerancija prema različitosti (21.39%); 2) Suradnja i komunikacija s “drugačijima” (7.9%) i 3) Multikulturalni odgoj i obrazovanje (6.76%). Korelacija među podljestvicama skale Stavova prema različitostima kreće se od  $r = 0.31$ ,  $p < .001$  između subskala Suradnja i komunikacija s “drugačijima” i Multikulturalni odgoj i obrazovanje do  $r = 0.49$ ,  $p < .001$  između subskala Tolerancija na različitost i Suradnja i komunikacija s “drugačijima”. Pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (cronbach alfa) su zadovoljavajuće i iznose  $\alpha = 0.83$  za cijeli upitnik,  $\alpha = 0.72$  za podljestvicu Tolerancija prema različitostima,  $\alpha = 0.75$  za podljestvicu Suradnja i komunikacija s “drugačijima” i  $\alpha = 0.70$  za podljestvicu Multikulturalni odgoj i obrazovanje. Primjeri čestica za pojedine podljestvice glase: “Ne postoje bolje i lošije ljudske rase”, za podljestvicu Tolerancija na različitost, “Ne osjećam se ugodno u razgovoru s učenicima drugačije rase, nacionalnosti, vjere” za podljestvicu Suradnja i komunikacija s “drugačijima” te “Poznavanje učenikove nacionalnosti poboljšava komunikaciju između učenika i nastavnika” za podljestvicu Multikulturalni odgoj i obrazovanje.” Nacionalni identitet mjereno je **Skalom nacionalnog identiteta (NAIT)** (Čorkalo i Kamenov, 2003) koja se “sastoji od 27 čestica uz koje sudionik iskazuje svoj stupanj slaganja od 1 (izrazito se ne slažem) do 5 (izrazito se slažem). Pri tome, veći rezultat ukazuje na izraženiji nacionalni identitet. Koeficijent unutarnje konzistencije (Cronbach alfa) u ovom istraživanju iznosi  $\alpha = 0.90$ , pri čemu za studente iznosi  $\alpha = 0.91$ , dok je za učitelje nešto niži i iznosi  $\alpha = 0.87$ ” (Sablić, 2014: 99-101).

Za potrebe projektnog istraživanja “**Obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju**” posebno su konstruirana i primijenjena dva upitnika, jedan za studente i jedan za srednjoškolske nastavnike, čije su autorice E. Piršl, M. Benjak i M. Diković (2009)<sup>5</sup>. Anketni upitnik za studente osim utvrđivanja najvažnijih demografskih varijabli, sastoji se od 10 pitanja postavljenih u obliku tvrdnji koja se odnose na: a) utvrđivanje: poznavanja pojma, ciljeva i vrijednosti interkulturalizma (cronbach alfa =0.86); razine etnocentrizma i etnorelativizma (tj. interkulturalnu osjetljivost); realizacije interkulturalnih sadržaja u sklopu

---

<sup>5</sup> Navedeni upitnici konstruirani su krajem 2009. godine, a primijenjeni su tijekom 2010. godine.

pojedinih nastavnih kolegija na fakultetu/odjelu/odsjeku; b) ispitivanje stavova i mišljenja vezano uz: poželjne kompetencije nastavnika za rad u kulturno pluralnim razredima ( $\alpha = 0.92$ ); doprinos interkulturalnog poučavanja razvoju određenih kompetencija kod studenata ( $\alpha = 0.92$ ); sadržaje kolegija na fakultetima u sklopu kojih se najuspješnije mogu realizirati interkulturalni sadržaji; poželjne načine provođenja interkulturalnih sadržaja u školi (obvezni, izborni predmeti, međupredmetni, izvannastavne aktivnosti) i razinu školovanja (osnovnoškolska, srednjoškolska). Pojedine tvrdnje su postavljene u obliku Likertove skale od 5 stupnja, odnosno 4 stupnja. Pitanjima zatvorenog tipa (ukupno 5) ispitalo se jesu li studenti čuli za pojam “interkulturalizam” i ako jesu, gdje (u kojoj instituciji), jesu li o interkulturalizmu učili na studiju (fakultetu), smatraju li potrebnim uvođenje sadržaja o interkulturalizmu na visokoškolskim institucijama i na kojoj razini studija te u kojoj su mjeri/stupnju osobno zainteresirani za sadržaje iz područja interkulturalizma. Samo je jedno pitanje bilo otvorenog tipa.

Anketni upitnik za nastavnike, isto tako se sastojao od nekoliko dijelova. “Nakon pitanja koja su se odnosila na demografske karakteristike nastavnika, slijedi 11 tvrdnji kojima se ispituje: stupanj poznavanja pojma, ciljeva ( $\alpha = 0.91$ ) i vrijednosti interkulturalizma ( $\alpha = 0.90$ ) te stavovi i mišljenja vezano uz najpogodnije oblike stručnog usavršavanja nastavnika u području interkulturalizma; poželjne kompetencije nastavnika za rad u kulturno pluralnim razredima ( $\alpha = 0.92$ ); o interkulturalnom poučavanju i doprinosu razvoju određenih kompetencija kod učenika ( $\alpha = .95$ ); najčešće prepreke u provođenju interkulturalizma u školi; nastavne predmete u srednjoj školi u kojima bi se najuspješnije mogli realizirati interkulturalni sadržaji; poželjne načine provođenja interkulturalnih sadržaja u školi (obvezni, izborni predmeti, međupredmetni, izvannastavne aktivnosti) i razinu školovanja (osnovnoškolska, srednjoškolska). Pojedine tvrdnje su postavljene u obliku Likertove skale od 5 stupnja odnosno 4 stupnja. Uz ove tvrdnje, nastavnicima su postavljena četiri (4) pitanja zatvorenog tipa kojima se ispitalo jesu li čuli za pojam interkulturalizma i ako jesu, gdje (u kojoj instituciji), u kojoj mjeri obrađuju sadržaje interkulturalizma u nastavi te smatraju li potrebnim uvođenje sadržaja o interkulturalizmu u obvezatni nastavni program. I u ovom je upitniku samo jedno pitanje bilo otvorenog tipa. Za potrebe ispitivanja anketni upitnici za nastavnike i studente prevedeni su i na talijanski jezik” (Piršl, Benjak, Diković i sur., u Piršl i suradnici, 2016: 87-100).

Na temelju prikazanih instrumenata može se zaključiti kako je većina interkulturalnih istraživanja u području odgoja i obrazovanja, iako interkulturalizam ne može biti samo predmet i interes proučavanja u ovom području, već i u drugim ljudskim djelatnostima, a jedno od njih je i turizam. Problem istraživanja<sup>6</sup> znanstvenog rada prof. dr. sc. Stjepana Jagića pod naslovom “**Turizam kao čimbenik interkulturalno-pedagoških promjena u receptivnoj i emitivnoj turističkoj sredini Republike Hrvatske**” je bio empirijski istražiti do kakvih interkulturalnih promjena u Hrvatskoj dolazi pod utjecajem turizma, odnosno istražiti ga kao neformalnog čimbenika interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Turizam je

---

<sup>6</sup> Instrument je konstruirao i prvi put primijenio prof. dr. sc. S. Jagić u sklopu doktorske disertacije Interkulturalno-pedagoške promjene pod utjecajem turizma u slobodnom vremenu obranjene 2002. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

značajan čimbenik interkulturalnih promjena u receptivnoj i emitivnoj turističkoj sredini. U istraživanju se koristila analiza sadržaja, skale procjena i univarijantne i multivarijantne statističke analize. Istraživanje se temeljilo na pretpostavci da su varijable turističke aktivnosti povezane sa stupnjem etnocentrizma ispitanika, odnosno stavom i mišljenjem o određenom narodu ili narodnoj skupini. Primijenjen je “upitnik kojega čine 34 pitanja sociodemografskih varijabla i 16 tvrdnja kao elemenata etnocentričnosti. Skala je definirana na temelju poimanja etnocentrizma koji podrazumijeva opću tendenciju da se vrlo pozitivno procjenjuje vlastita kultura, a da se ljudi ostalih kultura podcjenjuju. Za ispitivanje gledišta i mišljenja ispitanika korištene su široko shvaćene tvrdnje koje se mogu smatrati elementima etnocentričnosti, odnosno kao latentnu stereotipnost. Svrstane su u četiri skupine: 1) tvrdnje društvenosti pod kojima se podrazumijeva neposredno formalno i neformalno komuniciranje i druženje ljudi, 2) moralno-etičke tvrdnje, 3) tvrdnje o kognitivnim karakteristikama vlastite nacije (znanje, sposobnosti, talent), 4) tvrdnje o prirodnim i kulturnim vrednotama Hrvatske. Skala sadrži tvrdnje, koje su pozitivnije vrednovala Hrvate i hrvatski način života. Ispitanik se s tvrdnjama mogao manje ili više složiti, ili ih je mogao manje ili više otkloniti (raspon skale bio je od 5 = “potpuno slaganje”, do 1 = “potpuno neslaganje”). Rezultati ispitanika (446) su analizirani preko tri skupine: turistički djelatnici (TD), lokalno receptivno stanovništvo (neturistički djelatnici) (LRS) i stanovnici neturističkog područja (pretežito sjeverni i središnji dio RH) (SNTP), ali i prema: broju posjeta i duljine boravka stranim zemljama. Analiza varijance pokazuje da se ove skupine ispitanika statistički značajno razlikuju glede stupnja etnocentričnosti ( $F = 5.57$ ;  $p = 0.004$ ). Provjerena je i pouzdanost unutarnje konzistentnosti upitnika koja se pokazala relativno visokom i iznosila je  $\alpha = 0.896$ . Rezultati pokazuju da najviši stupanj etnocentričnosti imaju oni koji su zaposleni u turističkoj djelatnosti (TD), zatim lokalno receptivno stanovništvo (LRS), a najmanje stanovnici neturističkog područja (SNTP). Analiza ukupnog rezultata stupnja etnocentričnosti upućuje na zaključak da je turizam značajan čimbenik za formiranje stupnja etnocentričnosti ispitanika. Stupanj etnocentričnosti turističkih djelatnika i lokalnoga receptivnog stanovništva je viši od stanovnika neturističkog područja, ali se smanjuje u ovisnosti od duljine boravka ispitanika u stranim zemljama. Rezultati ovoga istraživanja pokazuju da turizam s aspekta međukulturalnih odnosa djeluje na receptivnu i emitivnu sredinu. Empirijska analiza pokazuje da je turizam prvorazredni interkulturalni fenomen koji snažno promovira i stvara interkulturalni duh” (Jagić, 2006: 77-79). Na kraju može se reći kako je u Hrvatskoj vrlo malo empirijskih istraživanja o odgojno-obrazovnim funkcijama turizma, a o njima postoje različita mišljenja koja nisu još uvijek sustavno empirijski provjerena.

### **Zaključak**

Činjenica je da razvoj i procjena interkulturalne kompetencije postaje temeljno pitanje našeg vremena s obzirom na sve veću mobilnost, međusobnu povezanost i razmjenu ljudi te multikulturalnost društava. Postoje mnogobrojni inozemni i domaći teorijski radovi i istraživanja u području interkulturalne kompetencije. Zajednička propitivanja u svim ovim radovima mogla bi se sažeti u tri odnosno četiri temeljna pitanja: Što je interkulturalna kompetencija? Koje su temeljne dimenzije (elementi) interkulturalne kompetencije? Kako

možemo mjeriti interkulturalnu kompetenciju? Je li uopće moguća procjena interkulturalne kompetencije? Stoga, cilj ovoga rada nije samo prikazati najznačajnije, odnosno najčešće primijenjene i dostupne inozemne i domaće instrumente procjene interkulturalne kompetencije, već i probleme koji se javljaju tijekom njihove konstrukcije. Tako, jedan od problema ogleda se u tome što je cilj većine instrumenata utvrditi znanja, stavove, sposobnosti i vještine u datom trenutku, dok se s druge strane interkulturalna kompetencija definira kao proces koji se događa tijekom čitavog života, a ne samo u jednom, određenom, datom trenutku. Nadalje, bitno je znati koje dimenzije interkulturalne kompetencije trebamo procijeniti kod osobe ili skupine ljudi, ovisno o važnosti za određeni kontekst, situaciju u kojoj je ili u kojoj će se pojedinac naći. No, ono što je posebno važno je utvrditi jasne, realne i mjerljive ishode koji će odrediti prioritete procjene interkulturalne kompetencije, jer ishodi određuju metode i sredstva procjene koji će se primijeniti u istraživanju. Jedno od temeljnih pitanja među istraživačima je kako mjeriti interkulturalnu kompetenciju tj. kojim istraživačkim metodama. Većina postojećih instrumenata procjene interkulturalne kompetencije temelji se na kvantitativnim istraživačkim metodama, među kojima su najzastupljeniji upitnici, koji, samostalno upotrijebljeni, nisu dovoljni za mjerenje interkulturalne kompetencije. Bilo bi poželjno u procjeni interkulturalne kompetencije primijeniti i kvalitativne metode, uključujući intervju, promatranje, studij slučaja, te standardizirane instrumente interkulturalne kompetencije. Dakle, kombinacija kvalitativnih i kvantitativnih metoda bio bi najbolji način utvrđivanja interkulturalne kompetencije pojedinca ili skupine. U radu se prikazuju i analiziraju najznačajniji, ali prije svega najčešće primijenjeni inozemni i domaći instrumenti procjene interkulturalne kompetencije koji, svaki od njih naglašava samo određenu dimenziju interkulturalne kompetencije ili kombinaciju više njih. Iako se smatra da su najčešće ključne dimenzije interkulturalne kompetencije kognitivna, afektivna, ponašajna, komunikacijska i etičko-vrijednosna, mogu se izdvojiti još tri bitne dimenzije i to: interkulturalno razumijevanje, interkulturalna osjetljivost i kulturna inteligencija. Svaka od tih dimenzija ima svoje specifične elemente interkulturalne kompetencije (kritičko razmišljanje, emocionalna otpornost, organizacijske sposobnosti, timsko vođenje, osobna autonomija, perceptivna oštrina/sposobnost, stilovi rješavanja sukoba, sposobnost razvoja društvenih odnosa i druge) koji se javljaju zasebno ili kao sklop različitih kombinacija u pojedinim instrumentima procjene. Dakle, većina instrumenata/upitnika procjene uzimaju u obzir više dimenzija i njihovih pripadajućih elemenata interkulturalne kompetencije, dok su samo neki usredotočeni na pojedine dimenzije i njihove elemente (npr. Upitnik interkulturalne osjetljivosti, Upitnik kulturnog šoka, Upitnik kros-kulturalne prilagodbe, i ostali). Svaka od navedenih dimenzija ne djeluje zasebno već se međusobno nadopunjuju i zavisne su jedna o drugoj, stoga ih ne možemo zasebno promatrati već u međusobnoj zavisnosti i interakciji. Ono što je specifično za domaće instrumente procjene interkulturalne kompetencije je da oni nisu toliko prepoznatljivi, kao navedeni inozemni instrumenti, jer je njihova konstrukcija isključivo rad pojedinaca u sklopu istraživačkih projekata i znanstveno-istraživačkih radova. Isto tako neki od mogućih razloga zašto domaći instrumenti nisu toliko prepoznatljivi ne samo kod nas već i izvan naših granica (u regiji i šire), može biti u nedovoljnoj suradnji i povezanosti među istraživačima u području interkulturalizma, zatim u jeziku, odnosno u problemu prevođenja na engleski ili neki drugi

jezik prilikom čega treba uzeti u obzir ne samo kulturne specifičnosti zemlje (kraja) u kojem će se ispitivanje provesti već treba voditi računa i o ispitanicima na kojima će se primijeniti instrumenti procjene interkulturalne kompetencije. Dakle, jezik instrumenta procjene interkulturalne kompetencije treba biti jasan, korektan, nedvosmisleni, jednostavan, jednom riječju treba biti razumljiv tj. prilagođen jezičnom i govornom području u kojem se provodi. Posebno treba obratiti pažnju kod prijevoda instrumenata, koji trebaju biti pisani u duhu jezika zemlje u kojoj se primjenjuju, vodeći računa o terminološkoj i pojmovnoj različitosti i dvosmislenosti među kulturama. Stoga, jedan od najčešćih uzroka, vjerojatno, treba tražiti i u financijama. Na temelju prikazanih postojećih instrumenata procjene interkulturalne kompetencije u Hrvatskoj može se zaključiti kako je većina interkulturalnih istraživanja u području odgoja i obrazovanja, a manje u nekim drugim područjima kao što su gospodarstvo (turizam), menadžment, nevladine udruge...

Međutim, osim provedene procjene interkulturalne kompetencije među pojedincima ili skupine ljudi, ono što se nameće kao neminovno pitanje: što s dobivenim rezultatima? Gdje i kako ih dalje primijeniti? Čemu služe? Kako ih objasniti ispitanicima? Rezultati provedenih ispitivanja ne bi smjeli ostati samo na papiru već bi ih prvenstveno trebalo učiniti dostupnima i objasniti prije svega ispitanicima, zatim svima onima kojima je interkulturalna kompetencija važna u svakodnevnom životu, zbog posla, studiranja, putovanja. Naravno, ti podaci trebali bi svakako poslužiti istraživačima za dalja teorijska i empirijska istraživanja u cilju poboljšanja postojećih instrumenata i tako ih učiniti još kvalitetnijima.

## Literatura

1. Abe, H., Wiseman, R. (1983). A cross-cultural confirmation of the dimensions of intercultural effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 7, 53-67.
2. Ang, S., Dyne, L. V. (2008), *The Handbook of Cultural Intelligence: Theory, measurement and applications*, Armonk, New York: M.E. Sharpe.
3. Ang, S., Dyne, L. V., Koh, C., Ng, K.Y. (2004), *The Measurement of Cultural Intelligence*. Paper presented at the 2004 Academy of Management Meetings Symposium on Cultural Intelligenc in the 21 st Century, New Orleans, LA: In: Rose Che R., Ramalu Sri, S., Uli J., Kumar N. (2010), *Expatriate Performance in International Assignments: The Role of Cultural Intelligence as Dynamic Intercultural Competency*, *International Journal of Business and Management*, 5 (8), 26-85.
4. Arasaratnam, L. A. (2009). The development of a new instrument of intercultural communication competence. *Journal of Intercultural Communication*, 20, 2-21.
5. Arasaratnam, L.A., M.L. Doerfel. (2005). Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations* 29 (2), 137–63.

6. Bennett, M.J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: M.R. Paige (ed.). *Education for the intercultural experience*, Yarmouth: Intercultural Press, 21–71.
7. Bennett, M. J., Hammer, M. R. (1998). *The intercultural development inventory (IDI) manual*. Portland, OR: The Intercultural Communication Institut.
8. Berardo, K. (2005). *Intercultural Competence: A synthesis and discussion of current research and theories*. University of Luton. Pribavljeno: 1. 10. 2013. <http://www.readbag.com/diversophy-ic-comp-linkeddocuments-iccompetence-berardo>.
9. Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: A International Review*, 46, 5-34.
10. Bhawuk, D. P. S., Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436.
11. Bhawuk, D. P. S., Sakuda, K. H. (2009). Intercultural sensitivity for global managers. In M. A. Moodian (ed.), *Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Exploring Cross-Cultural Dynamics within Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage, 255-267.
12. Brinkmann, U. (2011). Connecting intercultural learning with personal development: Insights from the Intercultural Readiness Check. Pribavljeno: 5. 01. 2014. <http://www.wu.ac.at/iaccm/files/iaccm09/pa/brinkmann.pdf>
13. Bucher, R. D. (2008) *Building Cultural Intelligence (CQ):Nine Megaskills*. Columbus, OH: Pearson Prentice Hall. Dostupno na: <http://www.pearonhighered.com/educator/academ>
14. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Sydney: Multilingual Matters.
15. Byram, M. (2003) The concept of intercultural competence. Interview at the Symposium on Intercultural Competence and Education for Citizenship. University of Durham, UK. <http://elt.britcoun.org.pl/forum/byrint.htm> [2005, 17 October]. U: K. Berardo (2005). *Intercultural Competence: A synthesis and discussion of current research and theories*. Luton: University Of Luton, Division for Language and Communication Luton Business School.
16. Cegala, D. J. (1981). Interaction involvement: A cognitive dimension of communicative competence. *Communication Education*, 30, 109-121. In: A.V. Matveev, M. Yamazaki Merz. *Intercultural Competence Assessment: What Are Its Key Dimensions Across AssessmentTools?* Pribavljeno: 5.09. 2106. sa: [http://www.iaccp.org/sites/default/files/stellenbosch\\_pdf/Matveev.pdf](http://www.iaccp.org/sites/default/files/stellenbosch_pdf/Matveev.pdf)
17. Chen, G. M., Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. U: K. Deardorff (2006). *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*, *Journal of Studies in International Education* 10, 3, 241-266. Pribavljeno: 20.11.2016. sa:<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315306287002>
18. Chen, G. M., Starosta, W. J. (1998). *Foundations of intercultural communication*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
19. Chen, G. M., Starosta, W.J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. Paper presented at the Annual Meeting of the National Communication Association, Seattle, WA. In: L. B. Perry, L. Southwell (2011). *Developing intercultural*

- understanding and skills: models and approaches, *Intercultural Education*, 22 (6), 453-466. Pribavljeno: 1. 10. 2016. sa: <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2011.644948>
20. Child Welfare League. (1993). *Cultural competence self- assessment instrument*. Washington, D.C.: Child Welfare League of America.
  21. Chiu, C. Y., Lonner, W. J., Matsumoto, D., Ward, C. (2013). Cross-cultural competence theory, research, and application. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44, 843-848.
  22. Cui, G., Awa, N. E. (1992). Measuring intercultural effectiveness: An integrative approach. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 311-328.
  23. Čorkalo, D., Kamenov, Ž. (2003). National identity and social distance: Does ingroup loyalty lead to outgroup hostility? *Review of Psychology*, 10 (2) 8, 5-94.
  24. D'Andrea, M., Daniels, J., Heck, R. (1991). Evaluating the impact of multicultural counselor training. *Journal of Counseling and Development*, 70 (1), 143-150.
  25. Davis, S. L., Finney, S. J. (2006). A factor analytic study of the cross-cultural adaptability inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 318-330.
  26. Deardorff, D. K. (2004) *In Search of Intercultural Competence*. *International Educator*, Spring, 13-15.
  27. Deardorff, D.K. (2006b). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241-266.
  28. Deardorff, D. K. (2006). Theory reflections: Intercultural competence framework/model. Pribavljeno: 7. 01. 2014. <http://www.nafsa.org>
  29. Drandić, D. (2013). *Interkulturalna osjetljivost nastavnika kao pretpostavka interkulturalne osjetljivosti učenika*. Neobjavljena doktorska disertacija obranjena 2013. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu (Odsjek za pedagogiju).
  30. Earley, P. C., Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford: Stanford University Press.
  31. Earley, P. C., Mosakowski, E. (2004), *Cultural Intelligence*. *Harvard Business Review*, 82, 139-153.
  32. Eni S.p.A. (2011). *Comprehensive program for developing intercultural competence in Kazakhstan - KPO as a Role Model*. Pribavljeno: 6. 01. 2014. sa: [http://www.eni.com/en\\_IT/sustainability/pages/kpo-model.shtml](http://www.eni.com/en_IT/sustainability/pages/kpo-model.shtml).
  33. Earley, P. C., Peterson, R. S. (2004). The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager. *Academy of Management Learning and Education*, 3, 100-115.
  34. Fantini, A. E. (2006). Exploring and assessing intercultural competence. Pribavljeno: 15. 10. 2013, sa: [http://www.sit.edu/publications/docs/feil\\_research\\_report.pdf](http://www.sit.edu/publications/docs/feil_research_report.pdf)
  35. Fuchsberg, G. (1994). As costs of overseas assignments climb, firms select expatriates more carefully. U: J. Jordan, S. Cartwright (1998). *Selecting expatriate managers: key traits and competencies*. *Leadership and Organization Development Journal*, 19 (2), 89-96.
  36. Gardner, H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books. U: R. Che Rose, S. Sri Ramalu, J. Uli, N. Kumar (2010), *Expatriate Performance in International Assignments: The Role of Cultural Intelligence as Dynamic Intercultural Competency*, *International Journal of Business and Management*, 5 (8), 76-85.
  37. Goldstein, D. L., Smith, D. H. (1999). The analysis of the effects of experiential training on sojourners' cross-cultural adaptability. *International Journal of Intercultural Relations*, 23, 157-173.

38. Greenholtz, J.F. (2005). Does intercultural sensitivity cross cultures? Validity issues in porting instruments across languages and cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29 (1), 73-89.
39. Gudykunst, W. B. (1995). Anxiety/uncertainty management (AUM) theory. In R. L. Wiseman (ed.), *Intercultural Communication Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 8-85.
40. Hammer, M.R., Bennett, M.J., Wiseman R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations* 27 (4), 421-423.
41. Heyward, M. (2002). From international to intercultural. *Journal of Research in International Education* 1 (1), 9-32.
42. Hill, I. (2006). Student types, school types and their combined influence on the development of intercultural understanding. *Journal of Research in International Education* 5 (1), 5-33.
43. Hrvatić, N. (2011). Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima. *Pedagojska istraživanja* 1 (8), 7-17.
44. Ingulsrud, J.E., Kai, K., Kadowaki, S., Kurobane, S., Shiobara, M. (2002). The assessment of cross-cultural experience: Measuring awareness through critical text analysis. *International Journal of Intercultural Relations* 26, 5, 473-491.
45. Intercultural Competence Assessment Project (INCA). (n.d.). Intercultural competence assessment. U: C. Sinicrope, J. Norris, Y. Watanabe, Y. (2007). *Understanding and Assessing Intercultural Competence: A Summary Of Theory, Research, and Practice (Technical Report For The Foreign Language Program Evaluation Project)*. *Second Language Studies*, 26 (1), 1-58.
46. Jacobson, W., D., Sleicher, Burke, M. (1999). Portfolio assessment of intercultural competence. *International Journal of Intercultural Relations* 23 (3), 467-492.
47. Jagić, S. (2006). Interkulturalno-pedagoški čimbenici turizma. *Pedagojska istraživanja* 3 (1), 73-86.
48. Katunarić, V. (1988). Dioba društva. U: V. Previšić (1996). *Sociodemografske karakteristike srednjoškolaca i socijalna distanca prema nacionalnim i religijskim skupinama*. Društvena istraživanja, 25-26, 860.
49. Kealey, D. J. (2003). The intercultural living and working inventory: History and research. U: K. Deardorff (2006), *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*, *Journal of Studies in International Education* 10, (3) 241-266. Pribavljeno: 20.11.2016. sa: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315306287002>
50. Kelly, C., Meyers, J. (2011). Cross-cultural adaptability inventory. Pribavljeno 15.11.2016. sa: [http://ccaiassess.com/CCAI\\_Tools.html](http://ccaiassess.com/CCAI_Tools.html).
51. Kim, Y. Y. (2001). *Becoming Intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
52. Klemp, G. O., Jr. (1979). Identifying, measuring and integrating competence. In: P. S. Pottinger, J. Goldsmith (eds.), *Defining and measuring competence*. San Francisco: Jossey-Bass, 42-52.
53. Koester, J., Olebe, M. (1988). The behavioral assessment scale for intercultural communication effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 12, 233-246.
54. Lustig, M.W., Koester, J. (2006). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. 5.izd., Boston, MA: Pearson.



55. Mason, J. L. (1993). Cultural competence self-assessment questionnaire. Portland, Oregon: Portland State University, Multi-cultural Initiative Project.
56. Matsumoto, D., LeRoux, J. A., Ratzlaff, C., Tatani, H., Uchida, H., Kim, C., Araki, S. (2001). Development and validation of a measure of intercultural adjustment potential in Japanese sojourners: The Intercultural Adjustment Potential Scale (ICAPS). *International Journal of Intercultural Relations*, 25, 483-510.
57. Matsumoto, D., Hwang, H. C. (2013). Assessing cross-cultural competence: A review of available tests. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44, 849-873.
58. Matveev, A. V. (2002). The perception of intercultural communication competence by American and Russian managers with experience on multicultural teams, Dissertation., Ohio University. Ann Arbor, MI: UMI Dissertation Services. U: A.V. Matveev, M.Y. Merz: Intercultural Competence Assessment: What Are Its Key Dimensions Across assessment Tools?  
Pribavljeno, 12.11.2016. sa:  
<https://pdfs.semanticscholar.org/6d5c/6b43d6f3db24683220507c67bd18e107dacd.pdf>
59. Matveev, A.V., Nelson, P.E. (2004). Cross cultural communication competence and multicultural team performance: Perceptions of American and Russian managers. *International Journal of Cross Cultural Management* 4 (2), 253-70.
60. Mažeikienė, N., Virgailaitė-Mečkauskaitė, E. (2007). The experience of measurement and assessment of intercultural competence in education. *Social Sciences*, 58, 70-82.
61. McClellan, S., Cogdal, P., Lease, S., Londono-McConnell, A. (1996). Development of the Multicultural Assessment of Campus Programming Questionnaire (MAC-P). *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 2 (2), 86-99.
62. McCroskey, J.C. (1982). Communication competence and performance: A research and pedagogical perspective. *Communication Education*, 31, 1-8.
63. Nguyen, N. T., Biderman, M. D., McNary, L. D. (2010). A validation study of the Cross-Cultural Adaptability Inventory. *International Journal of Training and Development*, 14, 112-129.
64. Olson, C. L., Kroeger, K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5 (2), 116-137.
65. Paige, M. R., Jacobs-Cassuto, M., Yershova, Y. A., DeJaeghere, J. (2003). Assessing intercultural sensitivity: An empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 467-486.
66. Perry, L. B., Southwel, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches, *Intercultural Education*, 22 (6), 453-466.
67. Pike, L.W., and Barrows, T.S. (1976). Other nations, other peoples: A survey of student interests and knowledge, attitudes, and perceptions (final report). Washington D.C.: Educational Testing Services. U: K. Berardo (2005). Intercultural Competence: A synthesis and discussion of current research and theories. Luton: University Of Luton, Division for Language and Communication Luton Business School.
68. Piršl, E. (2007). Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. U: V. Previšić, N. N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.). *Pedagogija-prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 275-292.
69. Piršl, E. (2013). Interkulturalna kompetencija i/ili kulturna inteligencija? U: N. Hrvatić, A. Klapan: *Pedagogija i kultura, svezak 1.*, Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 335-345.
70. Piršl, E. (2014). (Re)definicija pojma kompetencije i interkulturalne kompetencije, U: N. Hrvatić (ur.) *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*. Zagreb-Virovitica: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici, 47-68.

71. Piršl, E., Benjak, M., Diković, M., Matošević, A., Jelača M. (2016). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju: rezultati istraživanja. U: E. Piršl i suradnici: Vodič za interkulturalno učenje. Zagreb: Ljevak, 87-100.
72. Ponterotto, J.G., Baluch, S., Greig, T., and Rivera, L. (1998). Teacher multicultural attitude survey. *Educational and Psychology Measurement*, 58 (6), 1002-106.
73. Previšić, V. (1996). Sociodemografske karakteristike srednjoškolaca i socijalna distanca prema nacionalnim i religijskim skupinama. *Društvena istraživanja* 25-26, 861-863.
74. Pusch, M.D. (2004). Intercultural training in historical perspective. In: D. Landis, J.M. Bennett, M.J. Bennett (eds.) *Handbook of intercultural training*, 3.izd. Thousand Oaks, CA: Sage, 13-36.
75. Reddin, W. J. (1994). *Using tests to improve training: The complete guide to selecting, developing and using training instruments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
76. Ruben, B.D. (1976). Assessing communication competence for intercultural communication adaptation. *Group and Organization Studies*, 1 (3), 334-354.
77. Ruben, B. D. (1989). The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 229-240.
78. Rudmin, F. (2009). Constructs, measurements and models of acculturation and acculturative stress. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 106-123.
79. Sablić, M. (2014). Izazovi interkulturalizma u obrazovanju učitelja. U: N. Hrvatić (ur.), *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti, znanstvena monografija*. Zagreb-Virovitica: Odsjek za pedagogiju-Filozofski fakultet u Zagrebu i Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici, 94 - 107.
80. Savicki, V., Downing-Burnette, R., Heller, L., Binder, F., Suntinger, W. (2004). Contrasts, changes, and correlates in actual and potential intercultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 28, 311-329.
81. Schwarzer, R. (1993). Measurement of perceived self- efficacy. Psychometric scales for crosscultural research. Freie Universität, Berlin, Germany.
82. Sodowsky, G. R., Taffe, R.C., Gutkin, T.B. (1991). Development and applications of the multicultural counseling inventory. Paper presented at the 99th convention of the American Psychological Association, San Francisco, California. U: K. Berardo (2005). *Intercultural Competence: A synthesis and discussion of current research and theories*. Masters program in Intercultural Communication. Pribavljeno: 01. 04. 2016. sa: <http://www.readbag.com/diversophy-ic-comp-linkeddocuments-iccompetence-berardo>
83. Straffon, D.A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations* 27 (4), 487-501.
84. Spitzberg, B. H. (1983). Communication competence as knowledge, skill and impression. *Communication Education*, 32, 323-329.
85. Spitzberg, B. H. (2000). A model of intercultural communication competence. U: L. Samovar, R. Porter (Eds), *Intercultural Communication: A Reader*. Belmont. CA: Wadsworth Publishing, 357-387.
86. Thomas, D.C., Elron, E., Stahl, G., Ekelund, B.Z., i ostali (2008). Cultural Intelligence: Domain and Assessment. *International Journal of Cross-Cultural Management*, 8 (2), 123-143.
87. THT Consulting. (2012). *ICAD-Intercultural competence assessment and development*.
88. Trompenaars, F., Woolliams, P. (2009). Getting the measure of intercultural leadership. In M. A. Moodian (ed.). *Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Exploring Cross-Cultural Dynamics within Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage, 161-174.

89. Van der Zee, K. I., Brinkmann, U. (2004). Construct validity evidence for the intercultural readiness check against the multicultural personality questionnaire. *International Journal of Selection and Assessment*, 12, 285-290.
90. Van der Zee, K. I., Van Oudenhoven, J. P. (2000). The multicultural personality questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of Personality*, 14, 291-309.
91. Van der Zee, K. I., Van Oudenhoven, J. P. (2001). The multicultural personality questionnaire: The reliability and validity of self-and other ratings of multicultural effectiveness. *Journal of Research in Personality*, 35, 278-288.
92. Van Oudenhoven, J. P., Van der Zee, K. I., (2002). Predicting multicultural effectiveness of international students: The Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 679-694.
93. Winkelman, M. (1994). Cultural shock and adaptation. *Journal of Counseling and Development*, 73, 121-126.
94. Wiseman, R. L. (2002). Intercultural communication competence. In: W. B. Gudykunst, B. Mody (eds.). *Handbook of International and Intercultural Communication*, 2 nd. Thousand Oaks, CA: Sage, 207-224.

### **Can the intercultural competence be assessed?**

#### **Abstract**

The aim of this paper is to present the most important international and national tools which are used in the assessment of intercultural competence. Since the consensus regarding a unique definition of the intercultural competence and its dimensions (elements) is still missing, the consensus on the tools for the intercultural competence assessment has not been reached. Based on the review of certain key dimensions/elements, emphasized by authors and researchers in their definitions of the intercultural competence, there is a wide variety of intercultural competence assessment tools, which depend on the context, discipline, and area that undergoes the examination. Some of the described instruments pay the attention to the assessment of all dimensions of intercultural competence equally, while most of other instruments focus on the assessment of a single or multiple dimensions of intercultural competence. Although most of the intercultural competence assessment tools are based on quantitative research methods, the best way, according to K. Deardorff, would be a combination of quantitative and qualitative research methods.

**Key words:** intercultural competence, questionnaire, quantitative and qualitative assessment tools

# Interkulturalne kompetencije viđene iz ugla ljudskih prava - obrazovni diskurs<sup>1</sup>

Dr. sc. **Olivera Gajić**, red. prof.  
Dr. sc. **Biljana Lungulov**, doc.  
Filozofski fakultet u Novom Sadu  
Odsek za pedagogiju

## Sažetak

Autorke u radu nastoje osvetliti doprinos interkulturalnog razumevanja i kompetencija razvoju demokratske kulture u višekulturnom društvu utemeljene na vrednostima ljudskih prava u obrazovanju. Kako suština aktuelnih promena na tlu Evrope predstavlja uklapanje u jedno pluralističko, multikulturalno i multilingvističko društvo koje pretpostavlja demokratiju, razumevanje i toleranciju među nacionalnim zajednicama i pojedincima različitog nacionalnog porekla, ključna uloga u tim procesima pripada obrazovanju zasnovanom na principima jednakosti, ljudskih prava i poštovanja različitosti.

Posebna pažnja posvećena je razmatranju pojma interkulturalne kompetencije u različitim modelima, viđenih iz perspektive ljudskih prava. Navedene se kompetencije danas uvode u nacionalne kurikulume članica Evropske Unije a njihov razvoj predstavlja jedan od važnih ciljeva evropske obrazovne politike i nacionalnih obrazovnih politika u evropskim zemljama.

**Ključne riječi:** ljudska prava, interkulturalne kompetencije, obrazovanje, višekulturno društvo, interkulturalno razumevanje

## Uvodne konstatacije

Ideja interkulturalizma nastala je kao posledica prepoznavanja i razumevanja efekata demografskog rasta različitih zajednica u Evropi, kao i njihovog uticaja na multietnička i multikulturalna obeležja evropskih društava, i to pre svega u obrazovnom diskursu. Ova ideja je istovremeno i svojevrsan odgovor na neuspešnost različitih projekata integracije društava i naroda, kroz pokušaj da se, između opšte asimilacije sa jedne i antagonizma, stereotipa i predrasuda, sa druge strane, uspostavi validan dijalog. Stoga je u savremenim uslovima koncept obrazovanja za demokratiju proširen perspektivom ljudskih prava i globalnog

---

<sup>1</sup> Rad predstavlja segment širih istraživanja započetih u okviru naučno-istraživačkog projekta „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi“ br. 179010 koji je finansiralo Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2011-2015).

društva, uključujući multikulturalnost i interkulturalnost<sup>2</sup>, jer mlade treba pripremiti za život i rad u savremenom, promenljivom i pluralističkom društvu. Put interkulturalnog razvoja, koji je usmeren na upoznavanje, razumevanje i prihvatanje drugih, danas se prepoznaje kao neophodan element zdrave budućnosti i održivog razvoja društava u XXI veku (Savić, 2013). U procesu interkulturalnog učenja uvek se radi o susretu ja i Drugi, uz pretpostavku da je svaki kulturni obrazac jednako vredan. Suština te situacije je interaktivni odnos sa Drugim, težnja je da se ostvari interkulturalni dijalog kroz koji ćemo razumeti različitost i potrebe Drugoga, a cilj je povećanje interkulturalne osetljivosti (Miller, 2010, prema Jočić *et al.*, 2012).

Pretpostavka interkulturalnog dijaloga je interkulturalno učenje koje se odvija na dva nivoa, i to na mikro (ili ličnom nivou kao personalizovano učenje) i na makro (ili društvenom nivou kroz interakciju sa drugim kulturama), kao proces usmeren na smanjivanje kulturne ignorancije, te na učenje kako živeti zajedno. Osnovni ciljevi ovako koncipiranog učenja zasnovanog na modelu Milтона Beneta (Milton Bennett), obuhvataju:

- razotkrivanje i prevazilaženje diskriminišućih stavova i predrasuda,
- promovisanje pozitivnih stavova prema različitosti i kulturalnoj raznolikosti,
- izazivanje odnosno menjanje etnocentričkih pozicija (Bennett, 1993).

Interkulturalizam ne podrazumeva samo prisustvo, „zajednički život”, mešanje različitih kulturnih obrazaca, već mogućnost upoređivanja ideja, mišljenja, podsticanja na razmišljanje o razlikama etničke, religiozne, kognitivne, seksualne i svake druge prirode. Interkulturalizam, takođe, znači i pružanje mogućnosti suočavanja, komunikacije, razmene vrednosti i međusobnog upoznavanja različitosti, kao i pronalaženja validnih uslova i podsticaja za razvoj različitosti. On istovremeno znači i uticanje na razvoj self-koncepta, stvaranja i produbljivanja saznanja o sebi. Dakle, reč je o pristupu, ideji, dinamičkom fenomenu kulturne interakcije i kulturnog dinamizma (Savić, 2013).

Ovakvo stanovište blisko je ideji interkulturalizma u obrazovanju i vaspitanju kao rezultatu „potrebe da se multikulturalna društva uredi prema načelima *kulturnog pluralizma* (međusobnog razumijevanja, tolerancije i dijaloga, doživljaja i prožimanja vlastitih i drugačijih kulturalnih obilježja), *univerzalizma* (zajednički interesi, uvjerenja i običaji) i *socijalnog dijaloga* (kulturne posebnosti i zajedničke poveznice)“ (Hrvatić, 2007, 42).

Na ovaj način određen, interkulturalizam se smatra jednim od vodećih principa u obrazovanju. Iako ne postoji saglasnost u akademskoj javnosti (među predstavnicima različitih disciplinarnih matrica) oko toga šta je interkulturalno obrazovanje, jedna od najčešćih definicija je da je to sistem i rezultanta brojnih formalnih, neformalnih i informalnih obrazovnih programa, kojima je cilj poštovanje i uzajamno razumevanje među članovima

---

<sup>2</sup> Savet Evrope (Council of Europe), kao institucija koja se tokom poslednje dve decenije aktivno bavi promovisanjem multikulturalnosti i interkulturalnosti na evropskom nivou, pokrenula je čitav niz projekata koji se odnose, kako na formalno tako i na neformalno i informalno obrazovanje. Prema ovim projektima, središte interkulturalnog razvoja je interkulturalni dijalog, odnosno, otvorena razmena u pogledima na svet/realnost između individua ili grupa koje pripadaju različitim kulturama, a obojena je međusobnim poštovanjem, i vodi ka dubljem razumevanju drugog i drugačijeg. Pri tome, otvorena razmena, obojena međusobnim poštovanjem, označava jednakost među sagovornicima, dok pogled na svet podrazumeva različite vrednosne sisteme i načine mišljenja prisutne u različitim kulturama.

različitih grupa. Zadaci interkulturalnog obrazovanja su: usvajanje temeljnih znanja, razvoj sposobnosti, veština i stavova u području interkulturalizma koje će doprineti prihvatanju različitosti, bez obzira na njihovo poreklo i prirodu, kao i promociju demokratskih vrednosti i ljudskih prava (Savić, 2013). Ishodi interkulturalnog obrazovanja trebalo bi da budu interkulturalne kompetencije svakog pojedinca u multikulturalnom društvu. Bela knjiga (*White Paper*) o "Interkulturalnom dijalogu" Saveta Evrope, kaže da je interkulturalni dijalog najbolji način za bavljenje pitanjem kulturnih različitosti u okviru savremenih društava. Bela knjiga definiše interkulturalni dijalog kao otvorenu i učtivu razmenu stavova između pojedinaca i grupa različite etničke, religijske, jezičke i nacionalne pripadnosti na osnovama međusobnog razumevanja i poštovanja i ističe da je takav dijalog krucijalan za promociju tolerancije i razumevanja, prevencije konflikta i jačanja socijalne kohezije (Barrett, 2011). Bela knjiga, takođe, ističe da pojedinci ne poseduju automatski sposobnosti potrebne za učestvovanje u interkulturalnom dijalogu. Ove sposobnosti se uče, vežbaju i održavaju, tako da Bela knjiga profesionalcima dodeljuje obavezu negovanja interkulturalnih sposobnosti kod učenika (Barrett, 2011).

Međutim, prosvetni stručnjaci se, u svom nastojanju da ispune ove zahteve suočavaju sa određenim teškoćama u vidu veoma različitih određenja pojma kompetencija, odnosno interkulturalnih kompetencija koje su trenutno dostupne. Analiza naučne i stručne literature, kao i zvaničnih dokumenata u oblasti obrazovanja ukazuje na postojanje različitih pristupa u definisanju ovih pojmova, pa se samim tim i date definicije uveliko međudobno razlikuju po svom značenju.

Despotović (Despotović, 2010) navodi da postoje četiri pristupa u definisanju pojma kompetencija: *personalni pristup* koji kompetencije definiše kao potpuno personalna svojstva koje pojedinac treba da poseduje da bi efikasno obavljao određenu vrstu posla; *tehničko-stručni pristup* - u kojem se kompetencije vezuju za posebne izolovane jedinice radnog ponašanja, odnosno obavljanja specifičnih radnih zadataka; *generički pristup* - koji kompetencije određuje kao atribute ili multifunkcionalne sklopove znanja, veština i stavova koji su potrebni svim pojedincima za ostvarenje, razvoj i dalje učenje i obavljanje svih zanimanja; *socijalno-tehnički pristup* - koji kompetencije determiniše kao radne uloge koje su socijalno definisane i usaglašene. Govoreći o stručnom obrazovanju, posebno u kontekstu razvoja kurikuluma, autor navodi i integralni pristup kompetencijama, pod kojim podrazumeva integraciju tehničko-stručnog i generičkog pristupa.

Pojmom kompetencija operiše se u različitim kontekstima: kada se razmatra stručno obrazovanje (Despotović, 2010), visoko obrazovanje (Rajović i Radulović, 2007; Gonzales & Wagenaar, 2008), celoživotno učenje (Andevski & Gajić, 2010), definisanje i razvoj kurikuluma (Despotović, 2010; Tatković & Čatić, 2010), nacionalni okviri kvalifikacija (prema: Despotović, 2010) i dr. Stiče se utisak da je pitanje kompetencija postalo centralno mesto kada je reč o obrazovanju. Primetno je da se autori uglavnom slažu da kompetencije ne čine samo znanja i veštine, već uključuju mobilisanje širih psihosocijalnih resursa pojedinca. One se najčešće definišu kao dinamička kombinacija znanja, veština, stavova i vrednosti koje omogućavaju pojedincu da aktivno i efikasno deluje u određenoj (specifičnoj) situaciji, odnosno profesiji (OECD, 2005). U prvi plan su stavljeni praktična primenljivost i kontekstualni karakter znanja, veština, stavova i vrednosti, odnosno psihosocijalnih resursa.

One počivaju na internim kapacitetima pojedinca. S obzirom na to da u njih ne možemo imati direktan uvid, o njima zaključujemo u najvećoj meri na osnovu njihovog iskazivanja u konkretnim situacijama (Stanković, 2010).

Može se konstatovati da kompetencije predstavljaju akciona znanja koja podrazumevaju kapacitete za otkrivanje, razumevanje i rešavanje problema. Na taj način kompetencije predstavljaju integraciju deklarativnog (znanje o), proceduralnog (znanje kako) i kondicionalnog (znanje kada) znanja (Weinert, 2001; Rajović i Radulović, 2007).

Pored toga, danas su sve brojniji pristupi koji u prvi plan stavljaju socijalnu dimenziju profesionalnog razvoja i celoživotnog učenja (Fullan, 2001, 2005; Senge, 1990, prema: Džinović, 2011; Korać, 2011). U pitanju su teorijske koncepcije koje govore o profesionalnim zajednicama, zajednicama zasnovanim na praksi, kolaborativnom učenju i organizacionom učenju. Profesionalno učenje se poima kao karakteristika organizacije i profesionalnih zajednica, koje uče kroz saradnju i uzajamnu podršku članova, razmenu iskustva, međusobno poučavanje i mentorstvo, kao i izgrađivanje zajedničkih vrednosti (Džinović, 2011).

### **Interkulturalne kompetencije i ljudska prava kao ciljevi evropske obrazovne politike**

Najzastupljeni modeli interkulturalne kompetencije, prema istraživanju Baretta (Barrett, 2011) su: (1) *Kompozicioni modeli*, koji identifikuju različite elemente interkulturalne kompetencije bez specifikovanja odnosa između njih - ovi modeli stoga sadrže liste relevantnih stavova, veština, znanja i ponašanja koji zajedno čine interkulturalnu kompetenciju. (2) *Koorijentacioni modeli*, koji se fokusiraju na funkciju komunikacije unutar interkulturalnih interakcija i kako se tokom ovih interakcija stvaraju percepcije, značenja i interkulturalna razumevanja. (3) *Razvojni modeli* koji opisuju nivoe razvoja kroz koje se stvara interkulturalna kompetencija. (4) *Adaptacioni modeli* se fokusiraju na to kako individue prilagođavaju svoje stavove, shvatanja i ponašanja tokom susreta sa pripadnicima drugih kultura. (5) *Kauzalni modeli* postuliraju kauzalne odnose između različitih komponenti interkulturalne kompetencije.

Baret (Barrett, 2011) uočava da pojedini termini korišćeni za opis interkulturalnih kompetencija u svim navedenim modelima (npr. adaptivnost, osetljivost) još uvek nisu adekvatno operacionalizovani ili empirijski provereni, i da mnogi od modela mogu imati etnocentrične predrasude zbog toga što su razvijeni u okviru evropskih i severnoameričkih društava i verovatno im nedostaje kroskulturalna generalizacija. Naravno, mnogi od modela su neodređeni zbog (ne)dostupne evidencije, imaju mnogo spekulativnih elementa i kada se podvrgnu empirijskom ispitivanju, obično se testiraju u veoma restriktivnim situacijama sa ograničenim brojem učesnika koji su uzeti iz malog kruga kultura, a ponekad i iz samo jedne kulture. Kompozicioni modeli, smatra Baret, daju najmanje pretpostavki koje se tiču prirode interkulturalne kompetencije, dok pokušavaju da identifikuju različite stavove, veštine, znanja i ponašanja koja zajedno čine interkulturalnu kompetenciju, bez spekulisanja o interkonekcijskim kompetencijama, povremenim putevima i vezama između njih.

Interesantno je da, uprkos velikom broju modela interkulturalnih kompetencija postoji konsenzus između istraživača i interkulturalnih stručnjaka o elementima koji čine interkulturalnu kompetenciju. Na primer, Dirdroff (Deardorff, 2006, prema: Barrett, 2011), u prikazu rezultata istraživanja koja se bave interkulturalnom kompetencijom, otkriva da se više

od 80% ispitanika složilo oko 22 komponente interkulturalne kompetencije. Dirdrof je, takođe, otkrio značajan konsenzus i u vezi sa definicijom pojma *interkulturalna kompetencija*. Definicija interkulturalne kompetencije koja je najviše prihvaćena od strane naučnika jeste da je to mogućnost da se komunicira efektivno i prikladno u situacijama koje se zasnivaju na (interkulturalnom) znanju, veštinama i ponašanju čoveka, pri čemu termin *efektivno* znači da je osoba sposobna da postigne ciljeve u komunikacijama, a termin *prikladno* znači da interakcija ne krši pravila kulture i norme koje vrednuju sagovornici.

Uzimajući u obzir istraživanja koja su sprovedena u vezi sa ovom temom i brojne modele koji su predloženi, moguće je istaći sledeće elemente jezgra interkulturalne kompetencije (Savić, 2013, str.30-31):

- **Stavovi:** poštovanje prema drugim kulturama; radoznalost o njima; volja da se o drugim kulturama uči; otvorenost prema pripadnicima drugih kultura; neosuđivanje; vrednovanje kulturnih razlika.
- **Veštine:** veštine slušanja pripadnika drugih kultura; veštine interakcije sa pripadnicima drugih kultura; veštine prilagođavanja drugačijim kulturnim okruženjima; lingvističke, sociolingvističke i veštine diskursa; uključujući veštine upravljanja problemima u komunikaciji; veštine otkrivanja informacija o drugim kulturama; veštine interpretiranja drugih kultura i njihovog pozivanja; empatija; kognitivna fleksibilnost; veštine kritičke evaluacije kulturnih perspektiva; praksi i proizvoda - uključujući i onih iz sopstvene kulture.
- **Znanje:** kultura samosvest; komunikaciona svest - pogotovo svest o drugačijim lingvističkim i komunikacionim konvencijama drugačijih kultura; znanje o perspektivama, praksama i produktima određenih kulturnih grupa; generalno kulturno znanje, posebno znanje o procesima kulturne, socijalne i individualne interakcije.
- **Ponašanje:** ponašati se i komunicirati efektivno i prikladno tokom interkulturalnih susreta; fleksibilnost u (kulturalnom) ponašanju; fleksibilnost u komunikaciji; posedovati dispoziciju za akciju u društvu u cilju povećanja opšteg dobrog, posebno kroz smanjivanje predrasuda, diskriminacije i konflikta.

Može se konstatovati da su važni činoci interkulturalne kompetencije: svest o sebi kao o kompleksnom kulturnom biću (kulturna svesnost) i svest o uticaju koji kultura kojoj pripadamo vrši na naše mišljenje i ponašanje (kritička kulturna svesnost). Vrednosti na kojima se temelji interkulturalna kompetentnost su poštovanje ravnopravnosti i ljudskih prava (Milosavljević, prema: Jočić *et. al.*, 2012).

Obrazovanje, uključujući formalno, neformalno i informalno obrazovanje, sa svim svojim potencijalima i resursima, zauzima značajnu poziciju u ostvarivanju interkulturalnog i multikulturalnog učenja. Kroz obrazovanje za interkulturalnost teži se razvoju i afirmaciji:

- boljeg razumevanja kultura u modernom društvu,
- povećanju sposobnosti komunikacije među pripadnicima različitih kultura,
- fleksibilnijim stavovima prema kulturnim različitostima u društvu,
- veće spremnosti ljudi da se uključe u socijalnu interakciju sa ljudima drugog kulturnog porekla (Milosavljević, prema: Jočić *et. al.*, 2012).



Pomenuti stavovi zastupljeni su i u većini međunarodnih dokumenata koji se bave kompetencijama (na primer, u *Common European Principles for Teachers' Competencies and Qualifications*, 2005, *Tuning educational structures in Europe*, 2005 i dr. ), kao i u pojedinim međunarodnim projektima (na primer, u *Unapređivanje profesionalnog razvoja zaposlenih u obrazovanju i obrazovno vaspitna praksa u zemljama Juogistočne Evrope* (Zgaga, 2006), *Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika u zemljama Zapadnog Balkana* (Pantić, 2008) i dr.

Navedene se kompetencije danas uvode u nacionalne kurikulume članica Evropske Unije i njihov razvoj predstavlja jedan od važnih ciljeva evropske obrazovne politike i nacionalnih obrazovnih politika u evropskim zemljama (Marcetić, 2010). Za vrednovanje obrazovanja i stečenih veština uspostavljen je Evropski kvalifikacijski okvir (EQF) kao alat prevođenja i međunarodnog poređenja kvalifikacija pojedinca radi njegove procene na tržištu rada. Evropski kvalifikacijski okvir (EQF ili EKO) ima zadatak da poveže nacionalne okvire i učini ih međusobno prepoznatljivim, prihvatljivim i pouzdanim, a obuhvata (Savić, 2013, str. 26):

- *instrumentalne kompetencije* (sposobnost analize i sinteze, organizacije i planiranja, poznavanje profesije, temeljno opšte znanje, usmeno i pismeno komuniciranje na maternjem jeziku, poznavanje i korišćenje stranog jezika, računanje i analiza informacija, percepcija i rešavanje problema, donošenje odluka),
- *interpersonalne kompetencije* (timski rad, samokritičnost, kritičnost, interdisciplinarna saradnja, socijalne veštine, sposobnost rada u međunarodnom okruženju, komunikacija sa stručnjacima iz drugih grana, etičnost)
- *sistemske kompetencije* (primena znanja u praksi, istraživačke veštine, otvorenost prema drugim kulturama, sposobnost stalnog učenja i prilagođavanja novim tehnologijama i situacijama, sposobnost samostalnog rada, kreativnost, upravljanje projektima, liderstvo i preduzetnički duh).

Možemo zaključiti da raznolikost terminološkog i pojmovnog određenja kompetencija i interkulturalnih kompetencija, proizilazi iz različitih teorijskih i metodoloških pristupa autora prilikom njihovog definisanja. Potrebno je sagledati ih u okviru šireg društvenog konteksta i sistema obrazovanja u kome su nastale, a posebno iz ugla ostvarivanja ljudskih prava. Pri tom valja naglasiti da ljudska prava uživaju mnogo veći nivo zaštite u Evropi nego u većini drugih delova sveta danas. Sistem ustanovljen u skladu sa Evropskom konvencijom o ljudskim pravima je, po uvreženom shvatanju, najsofisticiraniji trans-nacionalni sistem ove vrste, i poslužio je kao uzor mnogim društvima u razvoju (Iyer, 2001, str.117)

## **Zaključak**

Interkulturalnost i interkulturalno učenje predstavljaju fenomene o kojima se danas mnogo govori i piše a čije pravo značenje, čini nam se, često izmiče. Razloga za ovo ima mnogo, a samo neki od njih mogli bi biti: teškoće pri otvaranju u susretu sa Drugim i Drugačijim, nužnost evaluiranja sopstvenih kulturnih vrednosti i normi prilikom interkulturalnog susreta, negiranje različitosti (u smislu „svi smo mi isti i sve su kulture iste“), nerealna očekivanja od

interkulturalnog učenja, i slično. S obzirom na to da interkulturalnost predstavlja vrstu relacije koja po pravilu dovodi do stvaranja „nove vrednosti” (Feldes, 2007, prema: Jočić *et. al.*, 2012), jasno je da ovaj proces zahteva specifične uslove i posebnu vrstu podrške. Radi se o dinamičkom konceptu ustanovljavanja uslova, mogućnosti i posledica interakcije između kultura, uključujući njihovu percepciju.

Postoji saglasnost u shvatanju da je multikulturalizam u zapadnoevropskim zemljama društveni pokret koji proizilazi iz opšteg demokratskog opredeljenja za poštovanje građanskih i ljudskih prava i sloboda, prava na negovanje i razvijanje nacionalnih i kulturnih vrednosti i osobenosti, prava na razlike, uporedo sa određenim nivoom povezanosti sa drugim grupama i njihove integrisanosti u istu zajednicu.

Demokratizacija obrazovanja ne uključuje samo formalni, institucionalni obrazovni sistem, već i delovanje drugih institucija i različite oblike neformalnog obrazovanja. Pojedinaac treba da stekne kompetencije za život u neizvesnoj sredini, da bude aktivan i odgovoran, da donosi odluke, da razvija partnerske odnose i dr. Pluralistički koncept obrazovanja u svim svojim aspektima (socijalnom, etičkom, intelektualnom) čini se najsmisleniji ukoliko društvo pretenduje da bude demokratsko. On razvija ideju o svetu alternativa i razlika i otvara prostor za razvoj individualnosti (Gajić, 2011). Prihvatanje pluralizma ideja, odnosno argumentacije za gledišta koja se razlikuju od vlastitih, najviši je domet demokratskog mišljenja.

Nema sumnje da su interkulturalne kompetencije i ljudska prava veoma značajni segmenti vaspitanja za demokratiju. Oni se reflektuju kroz formiranje određenog identiteta ličnosti bez poricanja identiteta drugih. S demokratijom i interkulturalnošću nije nespojivo prihvatanje čvrstih uverenja i jasne svesti o grupi kojoj se pripada; nespojivo je negovanje netolerantnosti i mržnje prema različitosti.

Dosadašnje konstatacije, posmatrane kroz prizmu interkulturalnosti, interkulturalnih kompetencija i poštovanja ljudskih prava, nedvosmisleno ukazuju na postojanje univerzalne potrebe za preispitivanjem kurikuluma obrazovanja, kao i uloge nastavnika i novim pristupom definisanju njegovih kompetencija u skladu sa društvenim promenama i izazovima (razvijanje kompetentnog odnosa prema društvenim problemima, refleksija sopstvene društvene uloge, uvažavanje različitih kultura i razumevanje različitih kulturoloških obrazaca, poštovanje ljudskih prava i dr.) (Gajić, Lungulov, 2014).

## Literatura

1. Barrett, M. (2011), *Intercultural Competence*, EWC Statement Series, Statement By Martyn Barrett - Academic Director, Centre for Research on Nationalism, Ethnicity and Multiculturalism (CRONEM), Published 13th December 2011, preuzeto sa [http://www.academia.edu/1158374/Intercultural\\_Competence](http://www.academia.edu/1158374/Intercultural_Competence).
2. Bennett, M. (1993), Towards a Developmental Model of Intercultural Sensitivity, in R. Michael Paige Yarmouth (ed.), *Education for the Intercultural Experience*, ME: Intercultural Press.
3. Despotović, M. (2010), *Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju: pristup usmeren na kompetencije*. Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.

4. Džinović, V. (2011), Profesionalno učenje kao iskustveni, socijalni i imaginacioni događaj, u Vonta, T. i Ševkušić, S. (ur.), *Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja*. Ljubljana: Pedagoški institut, str. 71-86.
5. European Commission. (2005), *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Brussels.
6. Fulan, M. (2005), *Sile promene, nastavak*. Beograd: Dereta.
7. Fullan, M. (2001), *The new meaning of educational change*. London: Routledge-Falmer.
8. Marcetić, A. (2010), Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje i instrumenti za njihovo vrednovanje, preuzeto sa <http://www.kvalis.com/component/k2/item/112-klju%C4%8Dne-kompetencije-za-cjelo%C5%BEivotno-u%C4%8Denje-i-instrumenti-za-njihovo-vrednovanje>
9. Gajić, O., Lungulov, B. (2014), Obrazovanje za ljudska prava i aktivizam mladih u višekulturnom društvu, U: Hrvatić, N., Lukenda, A., Pavlović, S., Spajić-Vrkaš, V., Vasilj, M. (ur.), *Pedagogija, obrazovanje i nastava*, (str. 275-282), svezak 1., Mostar, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru.
10. Gajić, O. (2011), Interkulturalna dimenzija kurikuluma građanskog odgoja i demokratizacija obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 1(8): 103-116.
11. Gonzales, J., - Wagenaar, R. (2008), *Tuning Educational Structures in Europe II: Universities contribution to the Bologna Process an introduction*, 2nd edition. Bilbao: Universidad de Deusto.
12. Hrvatić, N. (2007), Interkulturalna pedagogija: nove paradigme, u Previšić, V., Šoljan, N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 41-57.
13. Iyer, V. (2001), Zaštita ljudskih prava u Evropi, u Bakšić-Muftić J. i Mijović Lj. (ur.), *Čitanka ljudskih prava*. Sarajevo: Centar za ljudska prava Univerziteta u Sarajevu, str. 99-119.
14. Jočić, A. et. al. (2012), *Priručnik za interkulturalno učenje kroz dramu*. Beograd: Bazaart, 2012 (Beograd : Marado).
15. Korać, I. (2011), Međuljudski odnosi u školi i zadovoljstvo nastavnika poslom. *Nastava i vaspitanje*, 1: 157 -169.
16. OECD (2005), *The definition and selection of key competencies*, DeSeCo publications, preuzeto sa: [www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf)
17. Pantić, N. (ur.) (2008), *Usaglašavanje programa obrazovanja programa prosvetnih radnika u zemljama Zapadnog Balkana*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
18. Radulović, L., Rajović, V. (2007), Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 4: 413–435.
19. Savić, M. (2013), *Kompetencije omladinskog radnika u interkulturalnom kontekstu*. Master rad odbranjen na Univerzitetu u Novom Sadu. Novi Sad: Univerzitetski centar za razvoj obrazovanja.
20. Stanković, D. (2010), Mesto kompetencija u profesionalnom razvoju nastavnika, u Polovina, N. i Pavlović, J. (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*. Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, str. 62-84.
21. Tatković, N., Čatić, I. (2010), Curriculum Focused on the Development of competences in *Teachers'Initial Education. Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, School Leadership and Social Inclusion*, 8: 174-182.

22. Weinert, F. E. (2001), Concept of Competence. A Conceptual Clarification, in Rychen, D.S. Salgarnik, L. H., Hogrefe & Huber Publishers (ed), *Defining and selecting key competencies*, Seattle/Toronto/Bern/Göttingen, pp 45-67.
23. Zgaga, P. (2006), The prospects of teacher education in South/east Europe, A regional overview. In P. Zgaga (Ed.), *The prospects of teacher education in South/east Europe*. Ljubljana: CEPS, University of Ljubljana, pp 5- 41.

### **Intercultural competence seen from a human rights perspective - an educational discourse**

**Abstract:**

The authors of this paper aim to explain the contribution of intercultural understanding and competences to a democratic culture development in a multicultural society, based on the values of human rights in education. Since the essence of the current changes in Europe refers to the adaptation to a pluralistic, multicultural, and multi-linguistic society which implies democracy, understanding and tolerance among ethnic communities and individuals of different ethnic backgrounds, a key role in these processes belongs to education based on the principles of equality, activism, human rights and respect for diversity.

A special attention is given to the concept of intercultural competence in different models, seen from the perspective of human rights. These competences are currently introduced into the national curricula of the European Union member-states while their development represents one of the important objectives of European education policy, together with national educational policies in European countries.

**Key words:** human rights, intercultural competences, education, multicultural society, intercultural understanding.

# Nastavnička percepcija mogućnosti razvoja interkulturalnosti i građanske svijesti u ranom obrazovanju

Dr. sc. **Saša Milić**, red. prof.  
Filozofski fakultet u Nikšiću  
Studijski program za pedagogiju

## Sažetak

Znanstveno-istraživačka studija „*Indikatori razvoja interkulturalnosti i građanske svijesti u ranom djetinjstvu (predškolsko i prvi ciklus osnovne škole) u obrazovnom sustavu Crne Gore*“ kroz analizu interkulturalnosti i građanske svijesti u obrazovnom sustavu otvara suštinska pitanja kako u obrazovanju izgraditi humani sustav, obrazovno i odgojno efikasan, a zasnovan u suglasnosti sa potrebama djeteta i društva. Rezultati istraživanja su pokazali da je u crnogorskom obrazovnom sustavu došlo do određenih pomaka u pravcu kreiranja demokratskog ambijenta u školama, no također su ukazali i na velik prostor u odgojno-obrazovnom procesu u kome su potrebna značajna unaprijeđenja.

**Ključne riječi:** interkulturalnost, građanska svijest, rano djetinjstvo, obrazovni sustav, Crna Gora

## Uvodna razmatranja

Rađanje ideje multikulturalizma krajem XIX stoljeća svoje obrise dobija u filozofskim radovima Mida i Huserla, lingvističkim radovima Sosira i Vorfa, sociološkim pogledima Šusa, te Boasa i Krebera u antropologiji. Dalje teorijsko utemeljenje ideja multikulturalizma dobija u filozofskim pogledima strukturalista (Bart, Jakobson, Lakan, Levi-Stros), sociološkim pogledima Saksa, semiotskim Eko i Rikera, fenomenološkim Merlo-Pontija, te epistemološkim Fajerbanda i Kuna. „Ono što je zajedničko svim ovim autorima jeste slijedeće: 1. odbacivanje racionalizma i naivnog empirizma, zastupanih u tradicionalnoj epistemologiji; 2. preispitivanje realističke paradigme koja zastupa načelo temeljnog diskontinuiteta između svijeta prirode i konceptata korištenih za njen opis; 3. neprihvatanje teorije prezentacije koja je proisticala iz takvih konceptata i prema kojoj su predstave samo spoljni opis svijeta koje one bilježe i koje nemaju nikakvog uticaja na taj svijet; 4. kritika koncepcije istine kao savršeno prilagođene kategorije, koja proističe iz prethodnog stava i čini da teorija uvjeta istine zavisi od predstavničke teorije svijeta prirode“ (Semprini, 2004:70).

Upoređujući epistemološki koncept multikulturalizma sa konceptom monokulturalizma, većina autora je saglasna da u njihovim slijedećim odlikama. Multikulturalizam karakteriše slijedeće: uvjerenje da je stvarnost konstrukcija i da društvena stvarnost ne postoji nezavisno od društvenih aktera, tj. pojedinaca i grupa koji je kreiraju; tumačenja su subjektivna, jer u

društvenoj stvarnosti nema krajnje objektiviziranog stava, koji je imun na subjektivnu obojenost od strane onoga ko određeni stav formira, prenosi ili tumači; vrijednosti su relativne i zavise od brojnih determinanti, kao što su vrijednosti, uvjerenja, ideološko usmjerenje i sl.; znanje je politička činjenica, tj. znanje se ne pojavljuje kao produkt objektivnog i neutralnog stava, već je ono puno više produkt jedne verzije stvarnosti, jedan pogled među mnogim drugim koji biva izabran kao prioritetan. S druge strane monokulturalizam je zasnovan na slijedećim uvjerenjima: stvarnost postoji nezavisno od ljudskih predstava; stvarnost postoji nezavisno od jezika; istina je u preciznosti predstave, tj. jedan sud je istinit u onoj mjeri u kojoj se on može precizno definisati i učiniti savršeno jasnim; znanje je objektivno i u potpunosti „imuno“ na subjektivni osjećaj posmatrača, tj. onoga ko njime ovladava; redukcija subjekta na njegove intelektualne i kognitivne funkcije; obezvrijeđivanje kulturoloških i simboličkih činilaca kolektivnog života; vjerovanje u biološku osnovu ponašanja, te vjerovanje u visoke domete zapadne misli. Komparirajući ova dva epistemološka koncepta, čini se da je ključna razlika između njih to što multikulturalizam mijenja osnovne društvene paradigme i kao takav unosi određenu nestabilnost, ali pozitivnu, u društvo, dok monokulturalizam predstavlja beskrajno jednostavnu i umirujuću društvenu formu, ali samo na prvi pogled, jer on suštinski ne odgovara na različite društvene izazove poput koegzistencije, razumijevanja i prihvatanja različitosti, prevazilaženja konflikata, borbe protiv stereotipa i predrasuda i sl.

Savremeni ekonomski tokovi nalažu da nijedna država, a posebno ne relativno populacijski i teritorijalno mala, kao što je crnogorska, ne može sebi dopustiti „luksuz“ obrazovanja mladih naraštaja koji bi se mogli okarakterisati kao „privredno neefikasni“. Mišljenja smo da tvrdnja Esping-Andersena u potpunosti odgovara i crnogorskim demografskim i ekonomskim trendovima - „ne možemo sebi priuštiti da ne budemo egalitarijanci u naprednim ekonomijama 21. vijeka. U pitanju su neizbježna pitanja socijalne pravde. Ali, tu je i veoma dobar argument da jednakost mogućnosti i životnih šansi takođe postaje sine qua non za efikasnost. Naš humani kapital predstavlja najvažniji resurs koji moramo mobilisati da bismo obezbjedili dinamičnu i kompetitivnu ekonomiju znanja. Suočavamo se sa ogromnim demografskim disbalansom sa veoma malom kohortom u radnim godinama u budućnosti, i da bismo izdržavali starije građane, moramo maksimizirati produktivnost mladih i imigranata” (Esping-Andersen, 2002:29).

Izgrađivanje obrazovnog sistema na temelju interkulturalizma podrazumijeva stvaranje sistema koji priznaje i poštuje pravo na različitost. Pojam različitosti ima višestruke konotacije i interpretacije koje su kulturološki, društveno ili istorijski zasnovane. Vodi porijeklo od latinske riječi „divers“ (suprotan) i njene izvedenice „diversitas“ koja označava nešto heterogeno, raznovrsno, raznoliko, disperzovano, nešto što je šarenoliko i pluralističko. Kada govorimo o čovjeku, jednostavno ne možemo a da ne pomenemo različitost, i to iz više razloga. Prije svega, sva ljudska bića su jedinstvena. Dalje, individue i grupe individua imaju prirodan kapacitet da se razlikuju od drugih individua ili grupa individua sa kojima žive. Ljudska bića su kulturološki „oblikovana“ s obzirom da odrastaju i žive u kulturno strukturiranom svijetu.

Jedna od najvažnijih uloga formalnog obrazovanja u prošlosti u mnogim zemljama bilo je oblikovati dobre, poslušne građane koji će dijeliti jedan zajednički identitet i biti odani naciji -

državi. No, u mnogim slučajevima to je vodilo ka marginalizaciji, pa čak i potiranju brojnih etnički različitih naroda čije se kulture, religije, jezici, vjerovanja nijesu podudarali sa takozvanim nacionalnim idealom. Obrazovni sustav istinski utemeljen na interkulturalnim vrijednostima, na vrijednostima međusobnog razumijevanja i tolerancije različitih društvenih kategorija ili grupacija trebao bi doprinositi ostvarenju slijedećih ciljeva: sprječavanju asimilacije manjina; eliminaciji dominacije određenih kulturnih ili nacionalnih identiteta; izbjegavanju egalite stava; razumijevanju da interkulturalizam nije formiranje nekog nadređenog identiteta; neugrožavanju individualnih prava; kreiranju zdrave, pozitivne društvene kohezije u raznolikosti; očuvanju kulturnih i nacionalnih vrijednosti individue; razvoju efektivnih načina suočavanja sa modernim vidovima rasizma/nacionalizma; promjenama u obrazovanju inspirisanim tradicijom i kulturnim naslijeđem; lakšem prilagođavanju obrazovnih sistema tendencijama globalizacije i „brisanja“ državnih granica; promociji vrijednosti mira, tolerancije i poštovanju religijskih, rasnih, nacionalnih i drugih razlika, tj. deideologizaciji obrazovanja.

Obrazovni sistem zasnovan na interkulturalnim vrijednostima je čini se neminovnost savremenog svijeta, zbog cijelog niza razloga: sve kulture ili kulturne grupe su bez razlike ograničene; niti jedna politička doktrina ili ideologija ne mogu reprezentovati sve domete ljudskog života; dijalog među ljudima različitog naslijeđa predstavlja uzajamnu korist; odsustvo razmjene među različitim kulturama prijeti stvaranju predrasuda koje je kasnije teško otkloniti; obrazovne institucije su idealna „javna arena“ za diseminaciju demokratskih ideja i umanjenje društveno kreiranih razlika. Upravo je škola kao institucija zasnovana na interkulturalnim vrijednostima optimalno mjesto za kreiranje pozitivne klime u društvu tolerancije i razumijevanja. Sličan stav nalazimo i kod Andrea Semprinia koji smatra da „upravo zahvaljujući školi pojedinac može da prevaziđe svoje porodične, etničke ili običajne okvire i da u sebi izgradi osjećaj pripadnosti mnogo širem entitetu: naciji, republici. Obrazovanju je takođe dodijeljena i misija sazrijevanja pojedinca. Pružajući mu mogućnost izgradnje kritičkog duha i izbora autonomnog i samo njemu odgovarajućeg mišljenja među mnogim različitim pravcima, škola dovodi do drugog oslobađanja pojedinca. Pošto ga je oslobodila od njegovih starih socijalnih veza, ona oslobađa i njegov duh i od njega čini slobodnog i odgovornog čovjeka. Vrijednosti pripisane obrazovanju omogućavaju nam da shvatimo zašto je škola zauzela središnje mjesto u živućim interkulturalnim dimenzijama“ (Semprini, 2004:37). Ciljevi interkulturalne nastave su razvijanje sposobnosti zapažanja kulturalnih razlika i kulturne mnogostrukosti, ali i sposobnosti kritike kulture, zajedničkog razvoja životnih mogućnosti, te pomoć kod traženja izlaza iz konflikata.

Svoju evropsku orijentaciju Crna Gora iskazuje i kroz uvođenje principa permanentnog obrazovanja u reformu obrazovnog sustava i time u potpunosti poštuje jednu od centralnih obrazovnih tema u EU. Polazi se od stava da je princip permanentog obrazovanja temeljni princip obrazovanja individue i da je ono imperativ i preduvjet sveukupnog razvoja ličnosti, njene socijalne emancipacije, ali i kulturnog i ekonomskog napretka društva. Jedna od najizrazitijih primjedbi na račun crnogorskog obrazovnog sustava, a to je rigidnost i krutost sistema, biće prevaziđeni kroz primjenu principa fleksibilnosti. Poštovanje ovog principa znači da cjelokupni obrazovni sistem treba biti elastičan, počev od kreiranja obrazovne politike, preko izrade novih nastavnih planova i programa, pružanja veće slobode školama i

nastavnicima u kreiranju odgojno-obrazovnog procesa itd. U skladu sa prethodnim je i naredni princip, a to je princip prohodnosti, koji podrazumijeva vertikalnu i horizontalnu povezanost sistema i osigurava prelaženje učenika unutar programa određene vrste škole. Pored toga, neophodna je dobra povezanost svih segmenata obrazovnog sistema, od predškolskog do univerziteta. Ne rijetko su se na račun crnogorskog obrazovnog sistema čule i primjedbe nedovoljne uzrasno-razvojne primjerenosti obrazovnog sistema, te se stoga i princip usklađenosti programa sa nivoom obrazovanja nameće kao imperativ reformskih zahvata. Nastavni planovi i programi treba da čine logičnu cjelinu, a ne skup nepovezanih sadržaja. Multinacionalnost, multikonfesionalnost i interkulturalnost Crne Gore dobijaju svoju punu afirmaciju kroz uvođenje principa interkulturalnosti kao temeljnog principa reforme obrazovnog sistema. Poštovanjem ovog principa želi se kreirati obrazovni sistem koji u punoj mjeri poštuje dječiju rasnu, nacionalnu, vjersku, polnu, socijalnu i bilo koju drugu osobenost. I kao posljednji princip reforme definisan je princip postupnosti uvođenja promjena, čiji je cilj dobra priprema, provjera preduvjeta i blagovremeno praćenje efekata koje promjene uzrokuju.

### **Predmet, cilj i zadaci istraživanja**

**Predmet ovog istraživanja** jeste identifikovanje indikatora koji ukazuju na razvoj interkulturalnosti i građanske svijesti u ranom djetinjstvu, tj. u predškolskom i ranoškolskom uzrastu u obrazovnom sistemu Crne Gore. U najširem smislu posmatrano, predmet istraživanja možemo definisati i pojmom interkulturalnosti u odgojno-obrazovnom procesu. Istraživanjem ove pedagoško-didaktičko-psihološke problematike nastojimo utvrditi da li i u kojoj mjeri odgajatelji/učitelji u odgojno-obrazovnom procesu doprinose stvaranju povoljnijih uvjeta za razvoj interkulturalnosti i građanske svijesti kod odgojenika, kao i u kojoj mjeri je naš cjelokupni obrazovni sistem u svim svojim važnim segmentima (kreiranje nastavnih planova i programa, kreiranje udžbenika, sveučilišno obrazovanje nastavnog kadra, stručno usavršavanje nastavnog kadra, odgojno-obrazovni proces itd.) senzibilisan za problematiku razvoja interkulturalnosti i građanske svijesti.

### **Cilj i zadaci istraživanja**

**Opšti cilj istraživanja** je da se naučno identifikuju indikatori razvoja interkulturalnosti i građanske svijesti u ranom obrazovanju, tj. u periodu predškolstva i ranoškolskog uzrasta, u obrazovnom sustavu Crne Gore. Istraživanje u cjelini je obuhvatilo brojne aspekte obrazovnog sustava, te odgojno-obrazovnog procesa, a u ovom radu izdvojeni su specifični ciljevi usmjereni na utvrđivanje implicitnih stavova odgajatelja i učitelja u pogledu mogućnosti razvoja interkulturalne i građanske svijesti u ranom djetinjstvu, a koji se mogu konstatovati kroz opservaciju nastavničkog rada. U skladu sa specifičnim istraživačkim ciljem, definisani su i slijedeći **istraživački zadatci**: 1) identifikovati indikatore razvoja interkulturalnosti i građanske svijesti koji se ogledaju u podsticanju razvoja samosvijesti kod djece, razvoja samopouzdanja kod djece, razvoja onih osobina koje iskazuju da dijete ima pozitivnu sliku o sebi, te podsticanju dječije odlučnosti i prava na izbor; 2) identifikovati indikatore razvoja interkulturalnosti i građanske svijesti bazirane na kreiranju odgojno-obrazovnog procesa koji podržava razvoj interkulturalnosti i građanske svijesti, a koja se ogleda u slijedećem - da nastavnik/ica ostvaruje interkulturalno i građanski senzibilnu



komunikaciju sa djecom, nastavnik/ica podstiče razvoj interkulturalno i građanski senzibilne interpersonalne komunikacije kod djece, nastavnik/ica intenzivno koristi oblike nastavnog rada koji omogućavaju razvoj interkulturalne i građanske svijesti, nastavnik/ica intenzivno koristi nastavne pristupe koji omogućavaju razvoj interkulturalne i građanske svijesti, nastavnik/ica intenzivno koristi nastavne metode koji omogućavaju razvoj interkulturalne i građanske svijesti, nastavnik/ica uređuje fizički ambijent u učionici u cilju podsticaja razvoja interkulturalne i građanske svijesti, nastavnik/ica koristi različiti didaktički materijal u učionici u cilju podsticaja razvoja interkulturalne i građanske svijesti.

**Glavnu istraživačku hipotezu** čini pretpostavka da se u obrazovnom sustavu Crne Gore, posebno u ranom obrazovanju na nivou predškola i osnovnog školstva nedovoljno radi na razvoju interkulturalnosti i građanske svijesti. Iz ovako definisane opšte istraživačke hipoteze, moguće je konkretizovati slijedeće **sporedne istraživačke hipoteze**: 1) nastavnici su u relativno zadovoljavajućoj mjeri posvećeni razvoju interkulturalnosti i građanske svijesti bazirane na individualiziranom pristupu u odgojno-obrazovnom procesu, koji se ogledaju u podsticanju razvoja samosvijesti kod djece, razvoja samopouzdanja kod djece, razvoja onih osobina koje iskazuju da dijete ima pozitivnu sliku o sebi, te podsticanju dječije odlučnosti i pravo na izbor; 2) nastavnici su u nedovoljnoj mjeri posvećeni razvoju interkulturalnosti i građanske svijesti bazirane na kreiranju odgojno-obrazovnog procesa koji podržava razvoj interkulturalnosti i građanske svijesti, a koja se ogleda u slijedećem: da nastavnik/ica ostvaruje interkulturalno i građanski senzibilnu komunikaciju sa djecom, nastavnik/ica podstiče razvoj interkulturalno i građanski senzibilne interpersonalne komunikacije kod djece, nastavnik/ica intenzivno koristi oblike nastavnog rada koji omogućavaju razvoj interkulturalne i građanske svijesti, nastavnik/ica intenzivno koristi nastavne pristupe koji omogućavaju razvoj interkulturalne i građanske svijesti, nastavnik/ica intenzivno koristi nastavne metode koji omogućavaju razvoj interkulturalne i građanske svijesti, nastavnik/ica uređuje fizički ambijent u učionici u cilju podsticaja razvoja interkulturalne i građanske svijesti, nastavnik/ica koristi različiti didaktički materijal u učionici u cilju podsticaja razvoja interkulturalne i građanske svijesti.

### **Znanstveno-istraživački pristup, metode, tehnike i instrumenti istraživanja**

Nastojeći da se problem našeg istraživanja što iscrpnije prouči, u radu su zastupljeni sljedeći metodološki pristupi: racionalno-deduktivni, empirijsko-induktivni i matematičko-statistički. S obzirom na njegovu prirodu, racionalno-deduktivni pristup zastupljen je naročito u okviru teorijske elaboracije problema, dok je u domenu prikupljanja činjenica i njihove pojedinačne interpretacije dominantan empirijsko-induktivni pristup. Prilikom obrade podataka dobijenih istraživanjem upotrijebljen je matematičko-statistički pristup. U fazi diskusije rezultata i sljedstvenog izvođenja zaključaka, smjenjuju se racionalno-deduktivni i empirijsko-induktivni pristup. U proučavanju ovog pedagoškog problema služili smo se deskriptivnom metodom, jer istraživanjem utvrđujemo postojeće stanje odgojno-obrazovne prakse u crnogorskom obrazovnom sustavu, a ne uvodimo eksperimentalni faktor kojim bi tu praksu mijenjali. Tehnika za koju smo se odlučili je sistematsko posmatranje, a instrument je protokol posmatranja, kojim je procjenjivan odgojno-obrazovni rad odgajatelja/ica i učitelja/ica. Protokol posmatranja se sastoji od 11 indikatora i u okviru tih 11 indikatora postoji značajan broj podindikatora, koji služe kao pobliže određenje samog indikatora i predstavljaju

njegovu konkretizaciju na svakodnevne uvjete u odgojno-obrazovnom procesu. Obučeni tim istraživača posmatrao je odgojno-obrazovni proces kod svakog nastavnika koji čine uzorak ovog istraživanja u trajanju od jednog i po sata (dva školska časa) i ocjenjivao prisustvo svakog podindikatora na skali od 1 do 3. Po obavljenom posmatranju, protokol sistematskog posmatranja je služio kao osnova za vođeni intervju u kome su nastavnici pitani o svim ovim podindikatorima koje nije bilo moguće uočiti opservacijom nastave.

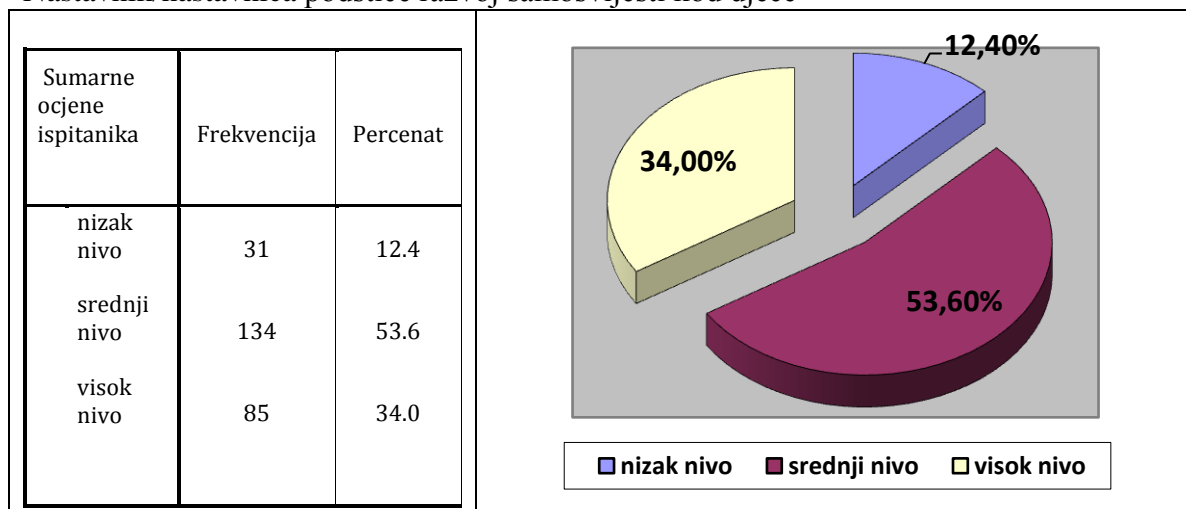
### Populacija i uzorak istraživanja

Populaciju u ovom istraživanju predstavljaju svi odgajatelji/ice i učitelji/ice na teritoriji Crne Gore koji su bili aktivni u odgojno-obrazovnom procesu školske 2009/10 i 2010/11 godine. Uzorak je izabran namjerno. Istraživanjem je obuhvaćeno 250 ispitanika u tri crnogorske regije: sjeverna (Berane), centralna (Podgorica i Nikšić) i južna (Budva i Herceg Novi). Ispitanici su podijeljeni u dvije kategorije: učitelji i odgajatelji što je predstavljeno u tabeli 1.

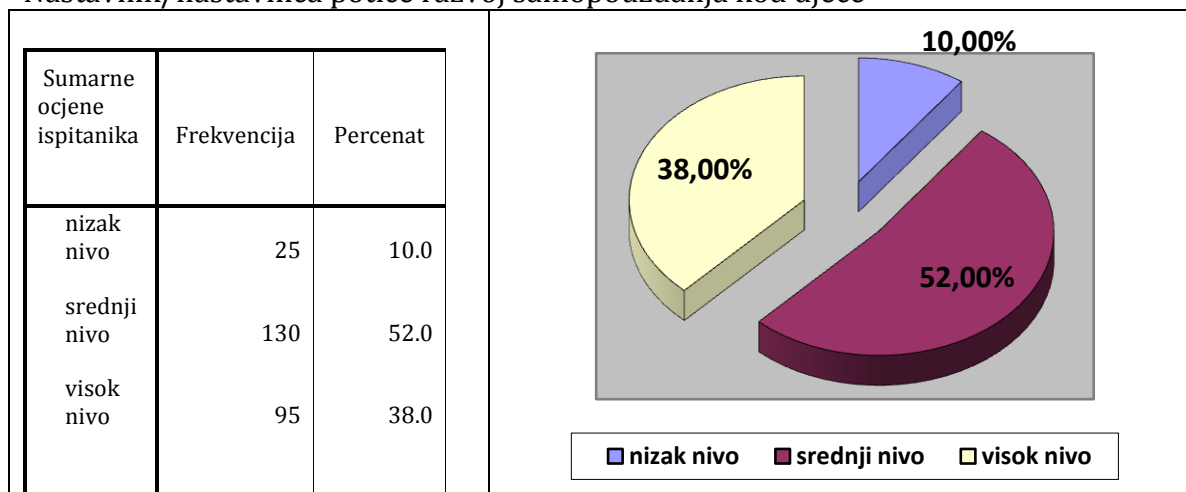
Regija	Grad	Kategorija ispitanika	Broj ispitanika
Južna regija	Herceg Novi	Učitelji	10
		Odgajatelji	10
	Budva	Učitelji	20
		Odgajatelji	20
Centralna regija	Podgorica	Učitelji	40
		Odgajatelji	20
	Nikšić	Učitelji	40
		Odgajatelji	50
Sjeverna regija	Berane	Učitelji	20
		Odgajatelji	20
$\Sigma$	<b>5</b>	<b>Učitelji i odgajatelji</b>	<b>130 + 120 = 250</b>

### Rezultati istraživanja

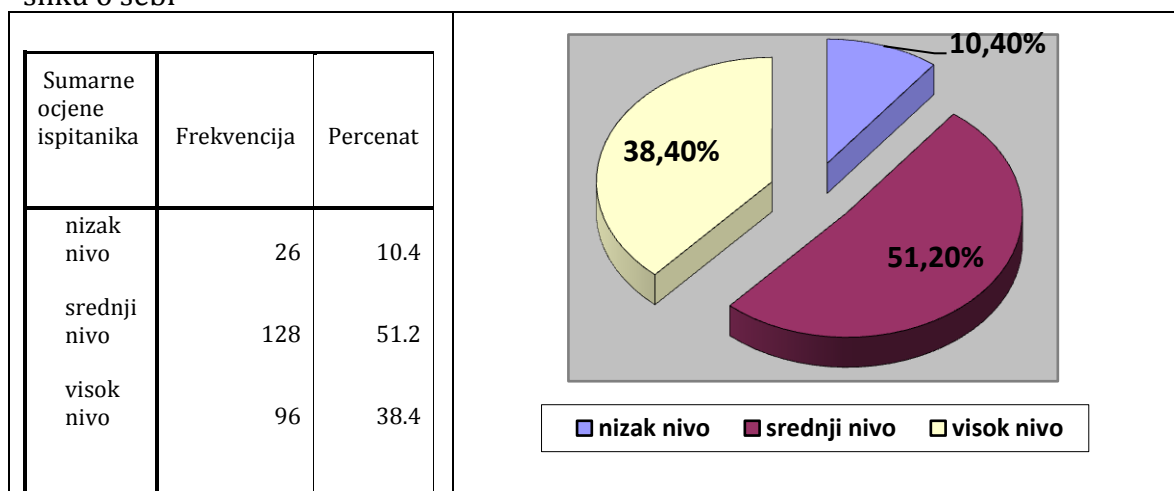
Nastavnik/nastavnica podstiče razvoj samosvijesti kod djece



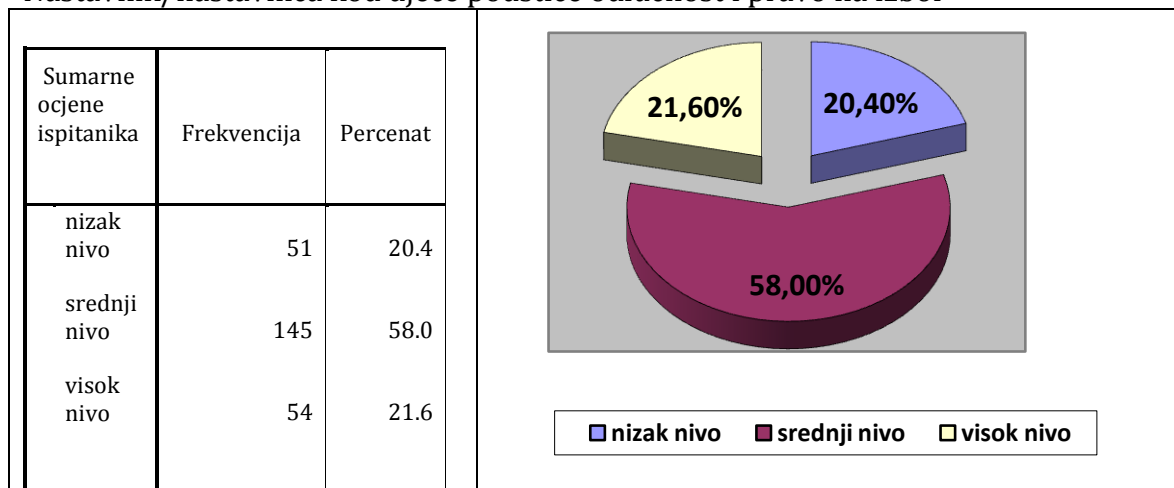
### Nastavnik/nastavnica potiče razvoj samopouzdanja kod djece

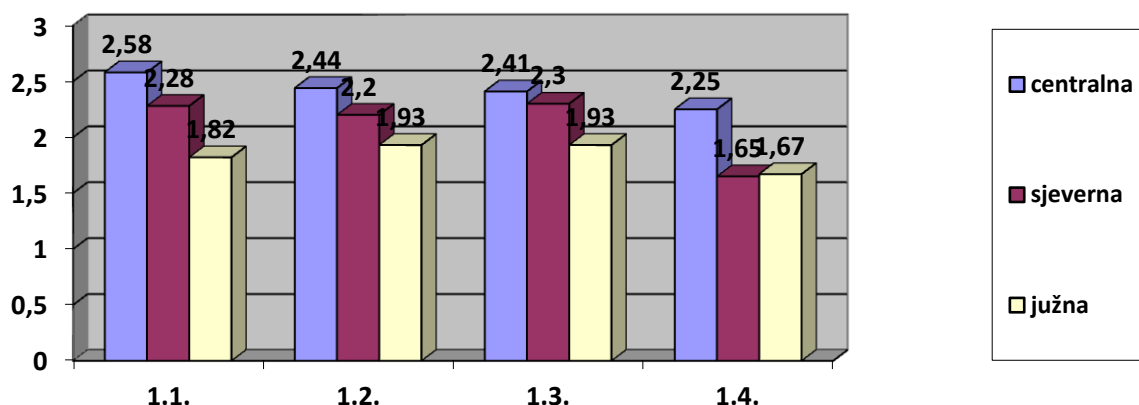


### Nastavnik/nastavnica podstiče razvoj onih osobina koje iskazuju da dijete ima pozitivnu sliku o sebi



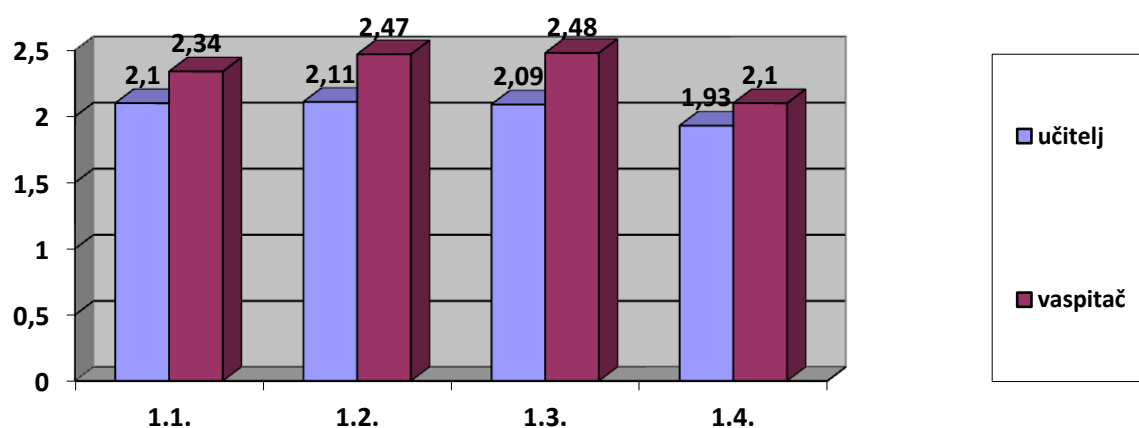
### Nastavnik/nastavnica kod djece podstiče odlučnost i pravo na izbor





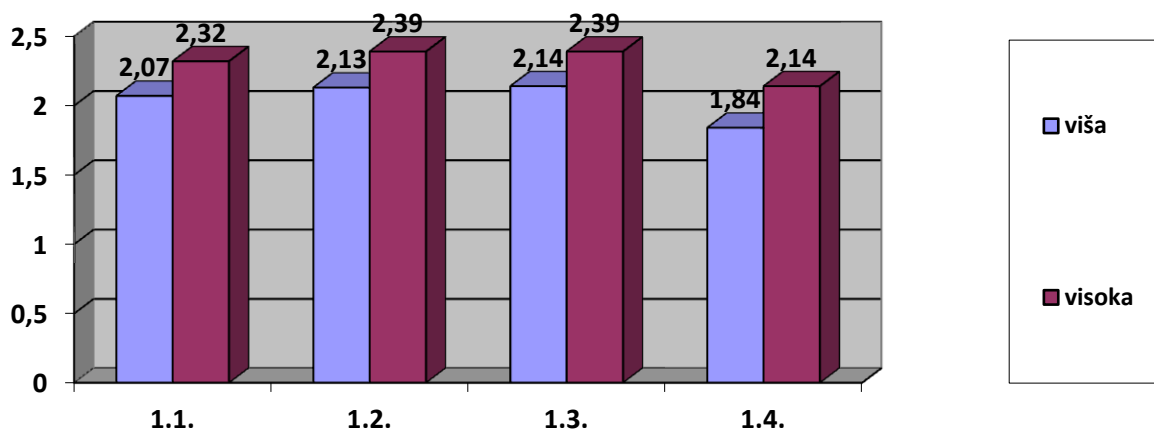
**Histogram 1.** Uporedni rezultati po regijama na prvom indikatoru

Na osnovu uporednih rezultata po regijama kod *Individualiziranog pristupa u odgojno-obrazovnom procesu* uočavamo najveću (značajnu) razliku između centralne i južne regije na svim podindikatorima (1.1, 1.2, 1.3 i 1.4), mada je prisutna razlika i među ostalim regijama. Centralna regija dominira u odnosu na ostale dvije regije, zatim slijedi sjeverna, pa južna regija. Dakle, nastavnici (učitelji i odgajatelji) u centralnoj regiji mnogo više pažnje posvećuju individualizovanom pristupu u odgojno-obrazovnom procesu od svojih kolega u sjevernoj, a naročito južnoj regiji.



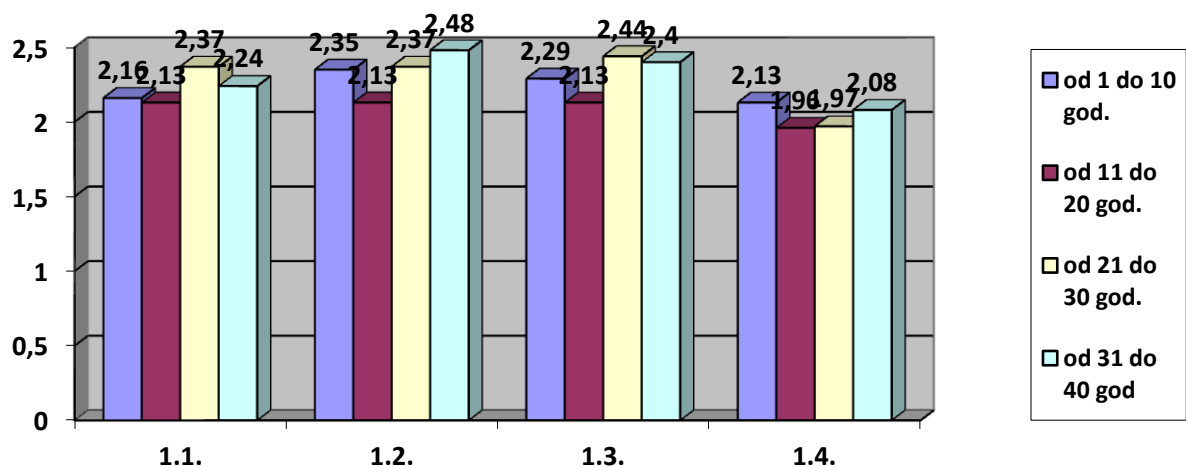
**Histogram 2.** Uporedni rezultati po profesiji na prvom indikatoru

Na osnovu uporednih rezultata kod profesije na indikatoru *Individualiziranog pristupa u odgojno-obrazovnom procesu* možemo uočiti značajnu razliku između kategorije odgajatelja i učitelja na svim podindikatorima (1.1, 1.2, 1.3 i 1.4). Odgajatelji za razliku od učitelja mnogo više pažnje posvećuju individualizovanom pristupu u odgojno-obrazovnom procesu.



**Histogram 3.** Uporedni rezultati po stručnoj spremi na prvom indikatoru

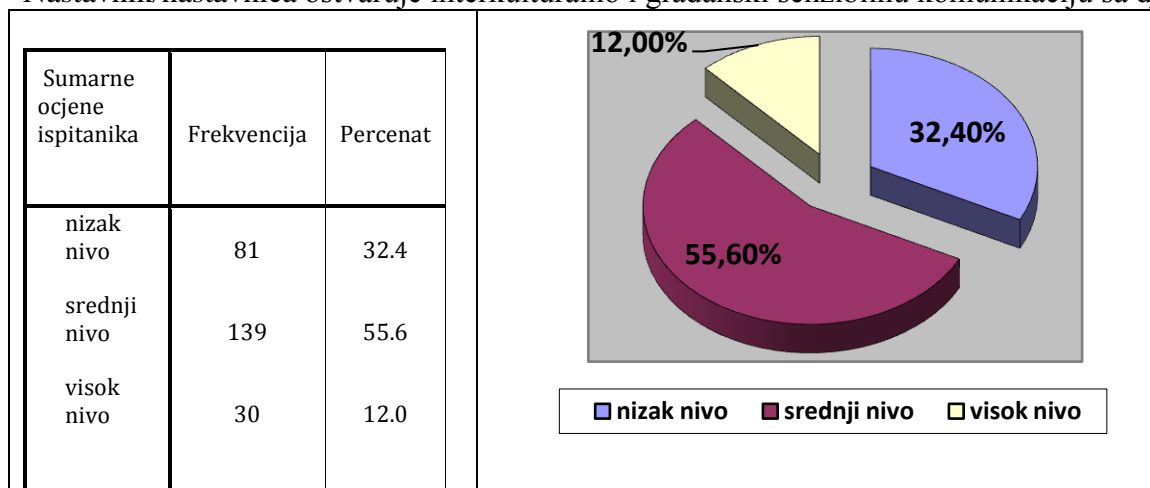
Na osnovu uporednih rezultata po stručnoj spremi kod *Individualiziranog pristupa u odgojno-obrazovnom procesu* uočavamo dosta veliku (značajnu) razliku između više i visoke stručne spreme na svim podindikatorima (1.1, 1.2, 1.3 i 1.4). Nastavnici (učitelji i odgajatelji) koji posjeduju visoku stručnu spremu mnogo više pažnje posvećuju individualizovanom pristupu u odgojno-obrazovnom procesu od svojih kolega sa višom stručnom spremom, što ukazuje na činjenicu da veći nivo obrazovanja kod nastavnika (učitelja i odgajatelja) razvija kompetencije za individualizirani pristup u pedagoškom radu.



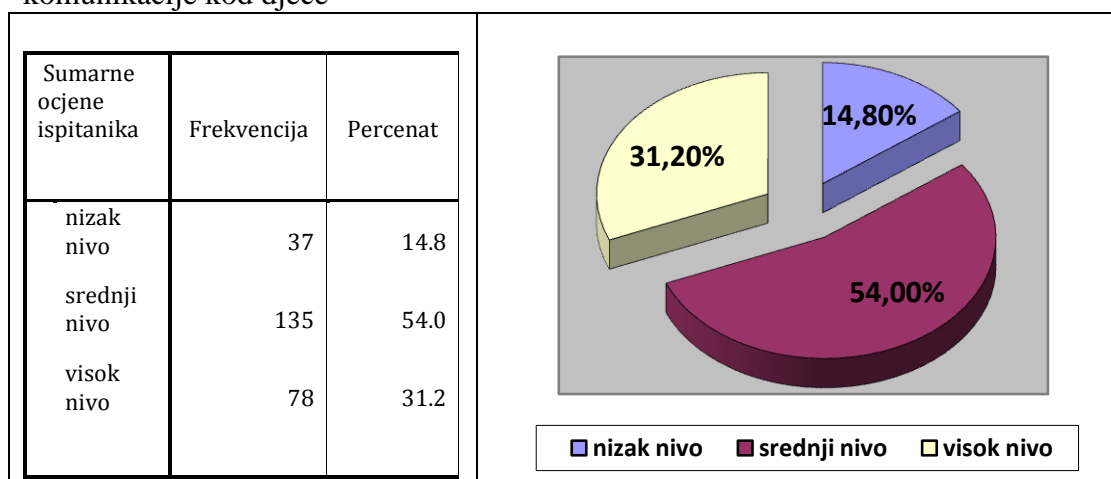
**Histogram 4.** Uporedni rezultati po radnom stažu na prvom indikatoru

Na osnovu uporednih rezultata po radnom stažu kod *Individualiziranog pristupa u odgojno-obrazovnom procesu* uočavamo da nastavnici (učitelji i odgajatelji) u periodu od 11. do 20. godine radnog staža pokazuju najlošije rezultate po pitanju ovog indikatora, čak lošije nego u prvoj deceniji svog radnog vijeka. To možemo objasniti činjenicom da se nastavnici „početnici” žele pokazati u struci. Interesantno je da nastavnici u trećoj i četvrtoj deceniji svog rada pokazuju približno iste rezultate i da su oni dosta bolji od svojih kolega u prve dvije decenije radnog iskustva.

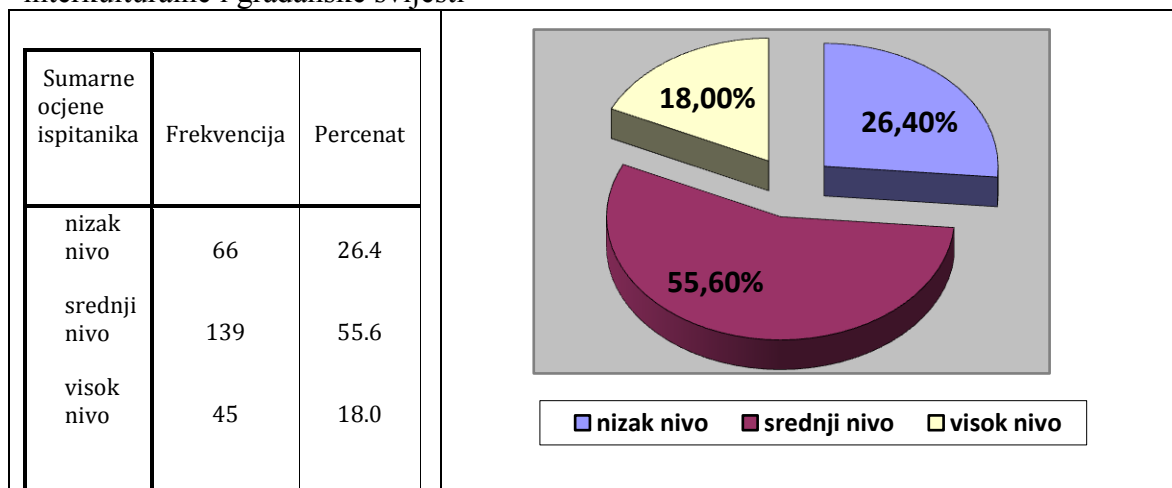
Nastavnik/nastavnica ostvaruje interkulturalno i građanski senzibilnu komunikaciju sa djecom



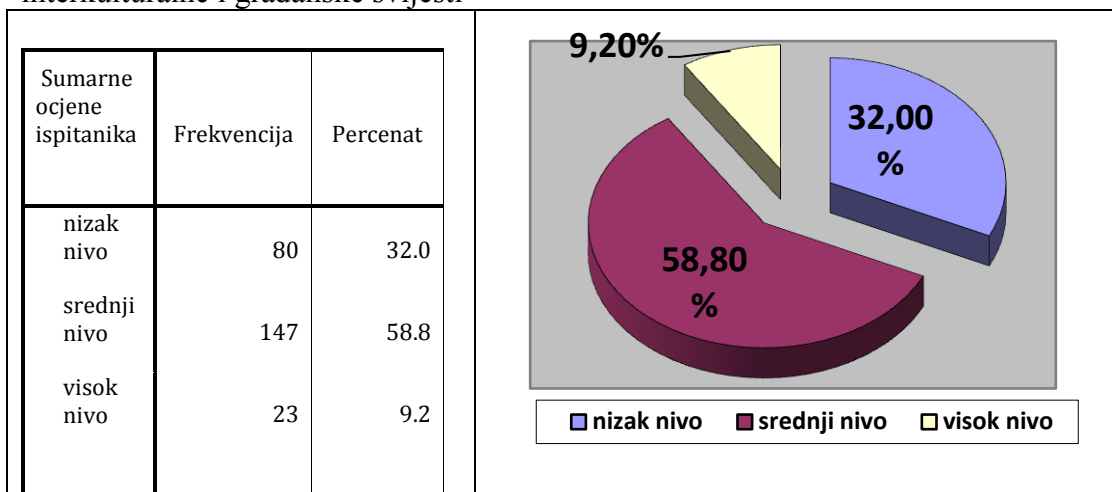
Nastavnik/nastavnica podstiče razvoj interkulturalno i građanski senzibilne interpersonalne komunikacije kod djece



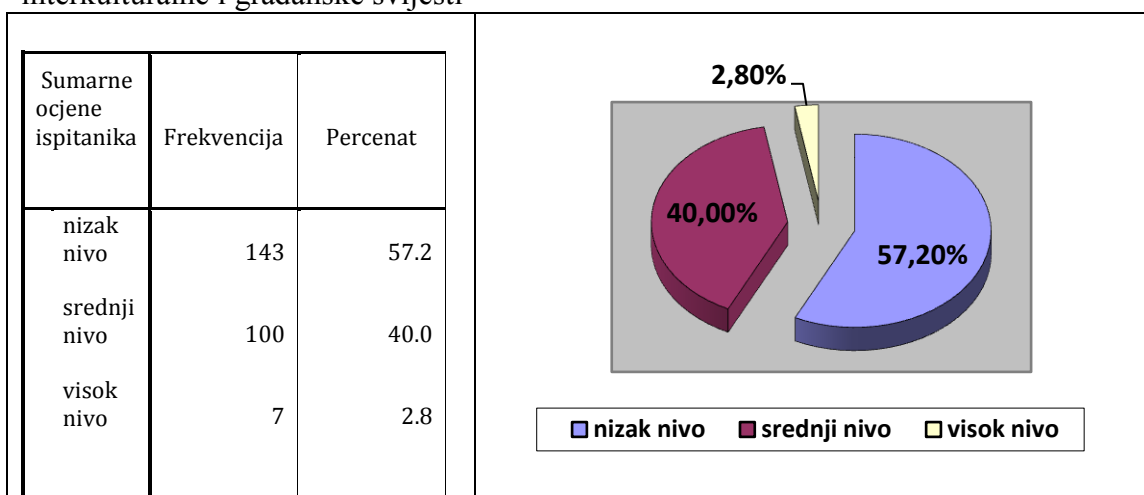
Nastavnik/nastavnica intenzivno koristi oblike nastavnog rada koji omogućavaju razvoj interkulturalne i građanske svijesti



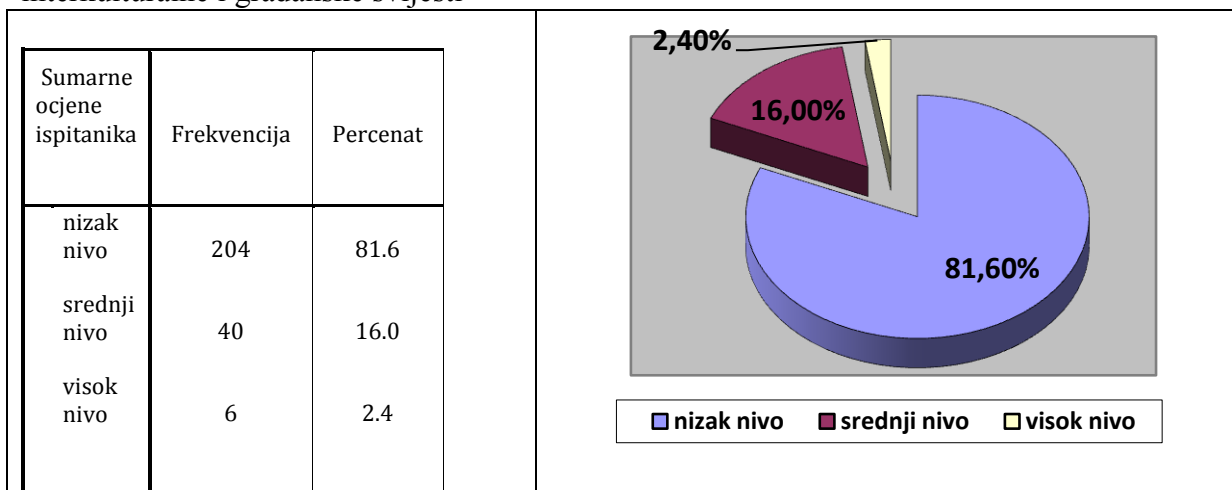
Nastavnik/nastavnica intenzivno koristi nastavne pristupe koji omogućavaju razvoj interkulturalne i građanske svijesti



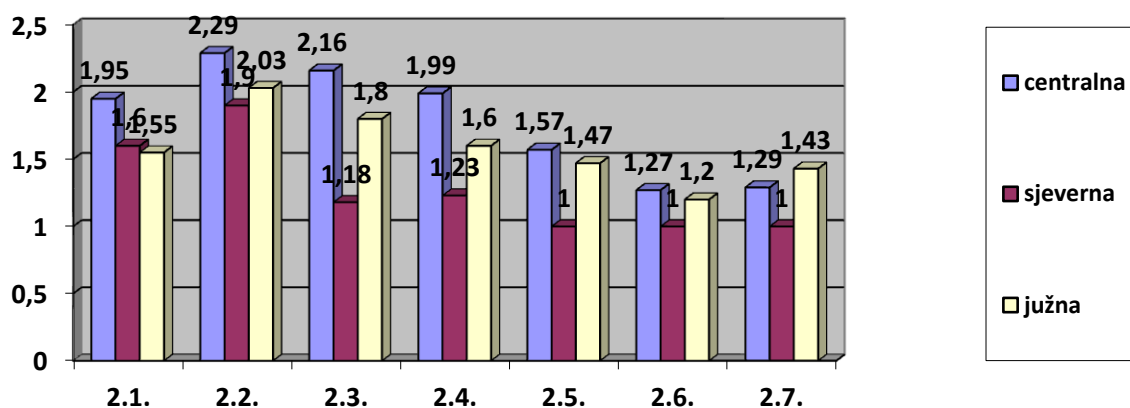
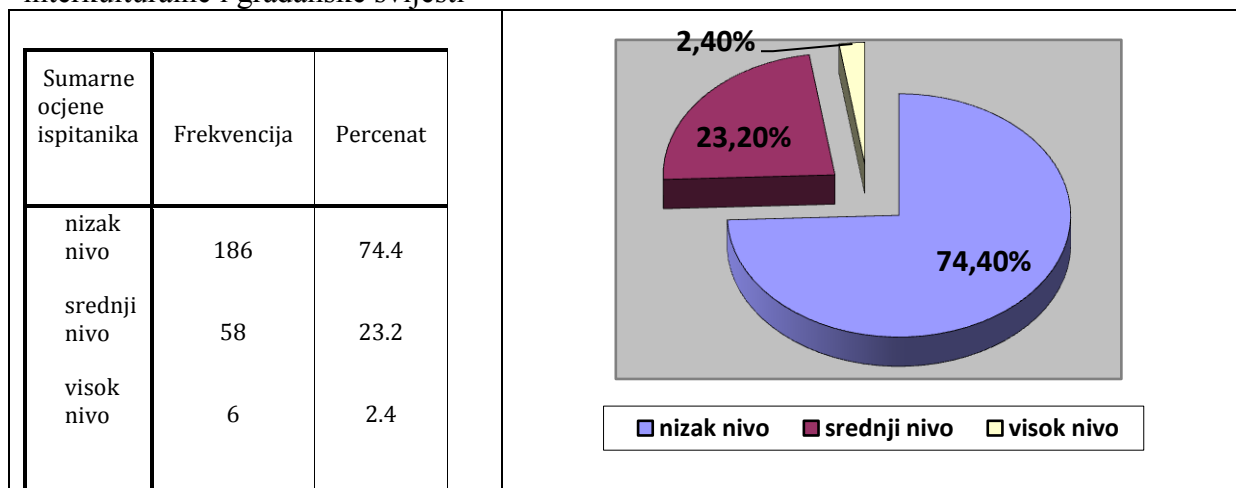
Nastavnik/nastavnica intenzivno koristi nastavne metode koji omogućavaju razvoj interkulturalne i građanske svijesti



Nastavnik/nastavnica uređuje fizički ambijent u učionici u cilju podsticaja razvoja interkulturalne i građanske svijesti



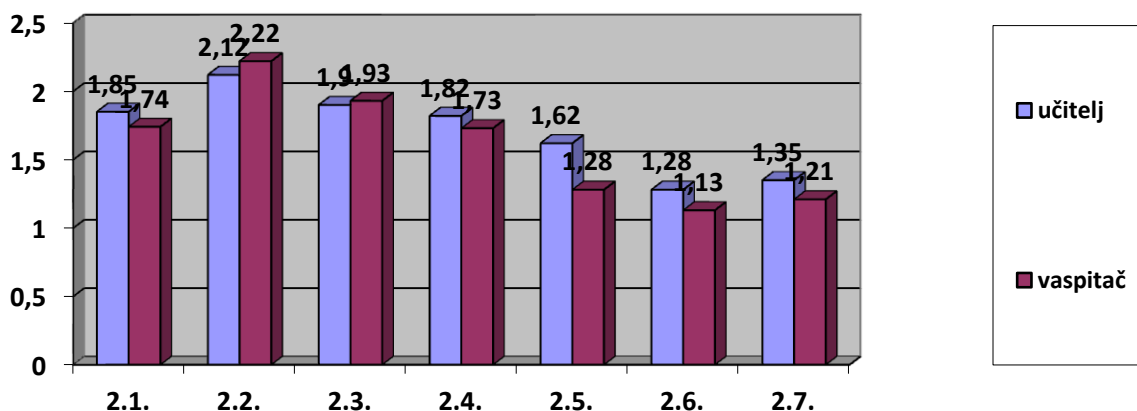
Nastavnik/nastavnica koristi različiti didaktički materijal u učionici u cilju podsticaja razvoja interkulturalne i građanske svijesti



**Histogram 5.** Uporedni rezultati po regijama na drugom indikatoru

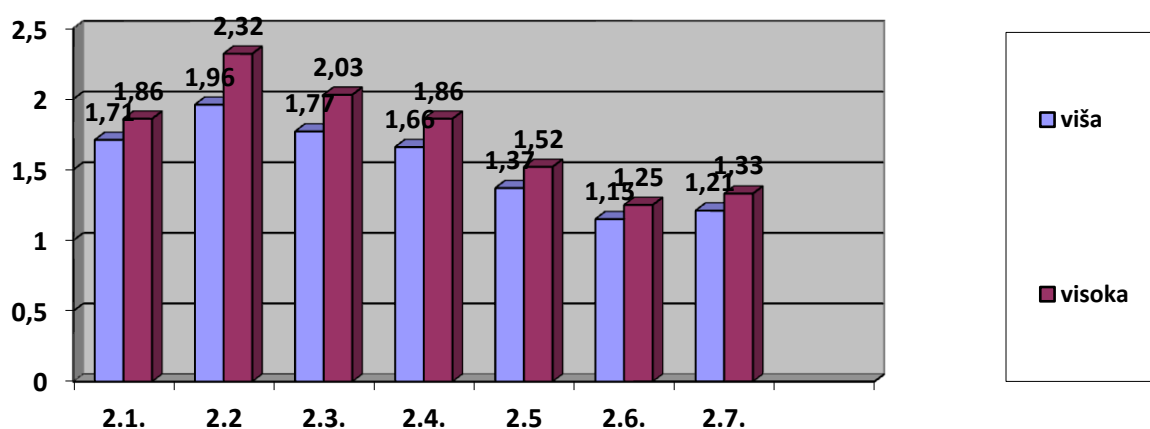
Na osnovu uporednih rezultata po regijama kod *Kreiranja nastavnog procesa koji podržava razvoj interkulturalnosti i građanske svijesti* uočavamo izuzetno veliku (značajnu) razliku između centralne i sjeverne regije na svim podindikatorima (2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, i 2.7.). Takođe vlada velika razlika između južne i sjeverne regije, na gotovo svim podindikatorima, izuzev prvog (2.1.) podindikatora gdje vlada približno uravnotežen stav. Dakle, centralna regija dominira u odnosu na ostale dvije regije, zatim slijedi južna, pa sjeverna regija. Ovdje možemo zapaziti da je i pored značajnih razlika među prisutnim regijama, ovaj indikator pokazao vrlo nizak stepen sposobnosti nastavnika (učitelja i odgajatelja) na polju kreiranja nastavnog procesa koji podržava razvoj interkulturalnosti i građanske svijesti.





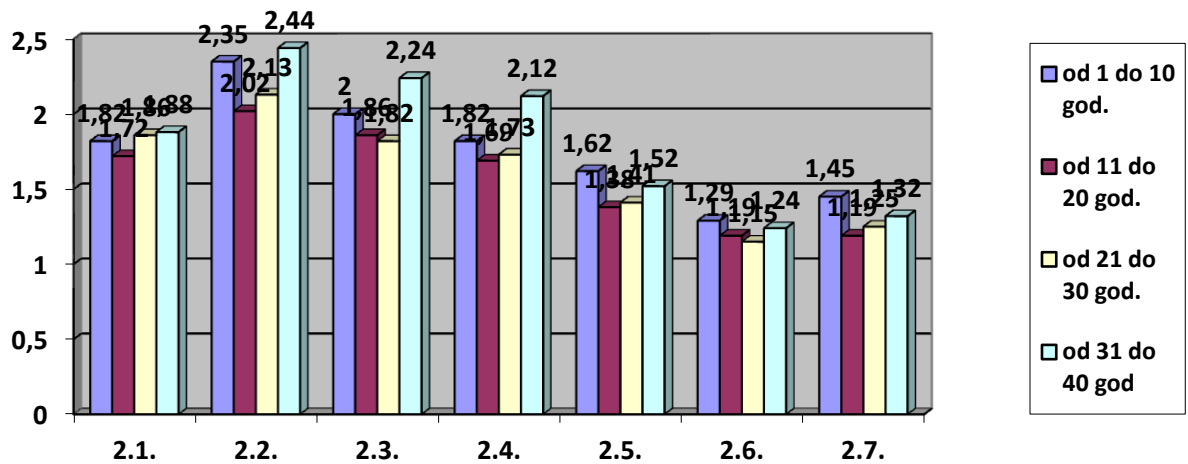
**Histogram 6.** Uporedni rezultati po profesiji na drugom indikatoru

Na osnovu uporednih rezultata kod profesije na indikatoru *Kreiranja nastavnog procesa koji podržava razvoj interkulturalnosti i građanske svijesti* možemo uočiti približno uravnoteženu razliku između kategorije učitelja i odgajatelja na skoro svim podindikatorima (2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.6 i 2.7.). Značajniju razliku uočavamo na podindikatoru 2.5. u korist učitelja.



**Histogram 7.** Uporedni rezultati po stručnoj spremi na drugom indikatoru

Na osnovu uporednih rezultata po stručnoj spremi kod *Kreiranja nastavnog procesa koji podržava razvoj interkulturalnosti i građanske svijesti* uočavamo kod većine podindikatora dosta veliku (značajnu) razliku između više i visoke stručne spreme u korist nastavnika sa visokom stručnom spremom. I ovaj indikator je pokazao da nastavnici (učitelji i odgajatelji) koji posjeduju visoku stručnu spremu mnogo više pažnje posvećuju kreiranju nastavnog procesa koji podržava razvoj interkulturalnosti i građanske svijesti, nego nastavnici sa višom stručnom spremom.



**Histogram 8.** Uporedni rezultati po radnom stažu na drugom indikatoru

Na osnovu uporednih rezultata po radnom stažu kod *Kreiranja nastavnog procesa koji podržava razvoj interkulturalnosti i građanske svijesti* uočavamo da nastavnici (učitelji i odgajatelji) u prvoj i četvrtoj deceniji svog radnog vijeka pokazuju značajno bolje rezultate od svojih kolega u drugoj i trećoj deceniji rada. Statistički značajnu razliku uočavamo na podindikatorima 2.2, 2.3. i 2.4. u korist nastavnika u četvrtoj deceniji svog rada, dok na drugim podindikatorima imamo približno ujednačenu situaciju.

### Interpretacija rezultata

Generalna ocjena stepena razvoja interkulturalnosti i građanske svijesti u obrazovnom sustavu Crne Gore, sa posebnim osvrtom na rano obrazovanje u predškolstvu i nižim razredima osnovne škole, jeste da su učinjeni određeni pozitivni koraci u pravcu demokratizacije našeg obrazovnog sustava. U generalnu ocjenu izvedenu na osnovu rezultata istraživanja možemo svrstati i slijedeća zapažanja: profesionalno usavršavanje nastavnog kadra u pogledu primjene individualiziranog pristupa u odgojno-obrazovnom procesu, inkluzivnog obrazovanja i obrazovanja za društvenu pravdu dalo je određene pomake u pozitivnom smjeru; da se zaključiti da postoje značajne razlike u pogledu nivoa i kvaliteta razvoja interkulturalne i građanske svijesti u našem obrazovnom sustavu kada su u pitanju različiti regioni Crne Gore, te po pitanju sredine u kojoj se škola nalazi (urbana-ruralna), dok se određene razlike mogu uočiti po pitanju stepena obrazovanja nastavnog kadra i dužine radnog staža.

U pogledu kvaliteta implementacije indikatora br. 1, rezultati istraživanja pokazuju da su višegodišnji naponi na implementaciji reforme i posebno naglasak na individualiziranom pristupu u odgojno-obrazovnom procesu u određenoj mjeri doprinijeli razvoju svijesti nastavnog kadra po ovom pitanju. U skladu sa tim, istraživanje je pokazalo da nastavni kadar u određenoj, relativno zadovoljavajućoj mjeri potiče razvoj samosvijesti kod djece (visok nivo 34.00%), potiče razvoj samopoštovanja (visok nivo 38.00%), potiče kod djece razvoj pozitivne slike o sebi (visok nivo 38.40%), te potiče kod djece odlučnost i pravo na izbor

(visok nivo 21.60%). Međutim, ovdje se da zapaziti da postoji još puno prostora za unaprijeđenje individualiziranog pristupa u odgojno-obrazovnom procesu, o čemu ogovore veoma veliki procenti srednje ili prosječne vrijednosti primjene ovog indikatora, koji se kreću u rasponu od 51.00% do 58.00%. Kada se ovome dodaju i najniže vrijednosti koje su naši nastavnici ostvarivali po ovom indikatoru (do čak 20.00% kada je riječ o podindikatoru 1.4) - onda s pravom možemo zaključiti da u našem obrazovnom sustavu još uvijek postoji ukorijenjena tradicionalna slika prosječnog učenika sa kojim radimo, te sljedstveno tome, postoji i značajan obim zanemarivanja individualnih osobnosti u procesu odgoja i obrazovanja. Na osnovu uporednih rezultata po regijama kod *Individualiziranog pristupa u odgojno-obrazovnom procesu* uočavamo najveću (značajnu) razliku između centralne i južne regije na svim podindikatorima (1.1, 1.2, 1.3 i 1.4), mada je prisutna razlika i među ostalim regijama. Centralna regija dominira u odnosu na ostale dvije regije, zatim slijedi sjeverna, pa južna regija. Dakle, nastavnici (učitelji i odgajatelji) u centralnoj regiji mnogo više pažnje posvećuju individualiziranom pristupu u odgojno-obrazovnom procesu od svojih kolega u sjevernoj, a naročito južnoj regiji. Na osnovu uporednih rezultata kod profesije na indikatoru *Individualiziranog pristupa u odgojno-obrazovnom procesu* možemo uočiti značajnu razliku između kategorije odgajatelja i učitelja na svim podindikatorima (1.1, 1.2, 1.3 i 1.4). Odgajatelji za razliku od učitelja mnogo više pažnje posvećuju individualizovanom pristupu u odgojno-obrazovnom procesu. Na osnovu uporednih rezultata po stručnoj spremi kod *Individualiziranog pristupa u odgojno-obrazovnom procesu* uočavamo dosta veliku (značajnu) razliku između više i visoke stručne spreme na svim podindikatorima (1.1, 1.2, 1.3 i 1.4). Nastavnici (učitelji i odgajatelji) koji posjeduju visoku stručnu spremu mnogo više pažnje posvećuju individualizovanom pristupu u odgojno-obrazovnom procesu od svojih kolega sa višom stručnom spremom, što ukazuje na činjenicu da veći nivo obrazovanja kod nastavnika (učitelja i odgajatelja) razvija kompetencije za individualizirani pristup u pedagoškom radu. Na osnovu uporednih rezultata po radnom stažu kod *Individualiziranog pristupa u odgojno-obrazovnom procesu* uočavamo da nastavnici (učitelji i odgajatelji) u period od 11. do 20. godine radnog staža pokazuju najlošije rezultate po pitanju ovog indikatora, čak lošije nego u prvoj deceniji svog radnog vijeka. To možemo objasniti činjenicom da se nastavnici „početnici” žele pokazati u struci. Interesantno je da nastavnici u trećoj i četvrtoj deceniji svog rada pokazuju približno iste rezultate i da su oni dosta bolji od svojih kolega u prve dvije decenije radnog iskustva.

U odnosu na prethodni indikator koji tretira individualizirani pristup u odgojno-obrazovnom procesu, na indikatoru br.2 koji tretira komunikološke aspekte razvoja interkulturalne i građanske svijesti - naši nastavnici su ostvarivali značajno niže rezultate. Nastavnici ostvaruju visok nivo senzibilne komunikacije sa djecom u samo 12.00% slučajeva, dok čak 88.00% slučajeva spada u kategoriju srednjeg ili niskog nivoa senzibilne komunikacije. Nešto bolji rezultat nastavnici ostvaruju u pogledu podsticaja senzibilne interpersonalne komunikacije među djecom i tu njih 31.20% ostvaruje visok nivo, dok ostalih 68.80% spada u kategoriju srednjeg ili niskog nivoa. Istraživanje pokazuje da nastavnici neadekvatno koriste oblike nastavnog rada kao sredstvo podsticaja razvoja interkulturalne i građanske svijesti i samo 18.00% njih u ovom podindikatoru ostvaruje visok nivo, a 82.00% njih je u kategorijama

srednji i niza nivo. Ovaj istraživački rezultat ukazuje da u našim vrtićima i školama i dalje dominira frontalni oblik rada ili tzv. rad u velikoj grupi u kome nastavnik vodi glavnu riječ, bez dovoljno prostora i podsticaja za aktivizaciju djece, njihovu kooperaciju i slobodno izražavanje. Situacija je dodatno lošija u pogledu primjene nastavnih pristupa (kooperativni-kompetitivni-individualistički) i u ovom podindikatoru samo 9.20% naših nastavnika ostvaruje visok nivo, dok su svi ostali u kategoriji srednjeg (58.80%) i niskog nivoa (32.00%). Ovo je jasan pokazatelj da u našoj nastavnoj praksi preovladava kompetitivni i individualistički pristup i duh, te da se u našim vrtićima i školama u značajnoj mjeri podstiče takmičarska atmosfera i nezdrave učeničke ambicije, koje gotovo po pravilu isključuju razvoj svijesti o značaju timskog rada, razvoj tolerantnosti prema drugima i razvoj razumijevanja različitosti. Izrazito loše rezultate naši nastavnici ostvaruju na podindikatoru 2.5 koji tretira primjenu interaktivnih nastavnih metoda kao sredstva razvoja interkulturalne i građanske svijesti. Na ovom podindikatoru svega 2.80% nastavnika je ostvarilo visok nivo, dok čak 57.20% ostvaruje nizak nivo. Ovaj nalaz je potpuno konzistentan sa nalazima na prethodna dva podindikatora (nastavni oblici, nastavni pristupi) i govori u prilog tvrdnji da naši nastavnici veoma malo koriste interaktivne nastavne metode, a da u njihovom radu dominiraju tradicionalne nastavne metode poput predavanja i pokazivanja. Veoma loše rezultate nastavnici ostvaruju i po pitanju korišćenja i načina uređenja fizičkog ambijenta kao sredstva razvoja interkulturalne i građanske svijesti (visok nivo svega 2,40%, a nizak nivo veoma velikih 81,60%), kao i po pitanju korišćenja didaktičkog materijala u iste svrhe (visok nivo 2.40%, nizak nivo 74.40%). Na osnovu ovih rezultata možemo zaključiti da su naše učionice i dalje neinventivno, a ne rijetko i nefunkcionalno opremljene i uređene, te da u njima nedostaje didaktičkog materijala koji bi nastavni proces učinio interkativnijim, a djecu i učenike puno aktivnijim u procesu učenja, razmjene, kooperacije i izgradnje zajedništva. Po regionalnoj zatupljenosti primjene indikatora br. 2 možemo zapaziti da postoji značajna statistička razlika između centralnog i sjevernog regiona po svim podindikatorima u korist centralne regije, kao i između južne i sjeverne regije po svim podindikatorima (sem po podindikatoru 2.1), takođe u korist južne regije. Ovaj istraživački nalaz ukazuje na, prije svega, nedovoljan obuhvat nastavnika sjeverne regije programima stručnog usavršavanja u kulturološki i građanski senzitivnim oblastima odgojno-obrazovnog rada. Odgajatelji i učitelji ostvaruju slična, kao što smo već ranije naglasili loša, postignuća po pitanju indikatora br. 2 i među njima nema statistički značajne razlike. Razlike se pokazuju u pogledu stručne spremne i govore da učitelji i odgajatelji sa visokim stepenom stručne spremne ostvaruju značajno bolje rezultate u odnosu na kolege/ice sa višom stručnom spremom. Interesantan je i istraživački rezultat u pogledu razlika među nastavnicima po godinama staža. Ovdje se pokazalo da najbolje rezultate ostvaruju nastavnici u prvoj, kao i u četvrtoj deceniji radnog staža - što bismo u slučaju prve decenije staža mogli tumačiti početnim entuzijazmom nastavnika, dok bi taj rezultat u slučaju četvrte decenije staža mogli tumačiti radnim i životnim iskustvom nastavnika.

## **Zaključak**

Obrazovni sustav Crne Gore izgrađivan u periodu poslije II svjetskog rata dominantno se bazirao na socijalističkoj pedagogiji orijentisanoj više ka kolektivu i kolektivnim potrebama, nego ka individui i njenim potrebama. Ova pedagoško-filozofska orijentacija ostala je u značajnoj mjeri dominantna u našem obrazovnom sustavu i u današnjem vremenu. Rezultati do kojih smo došli na indikatoru koji tretira zastupljenost individualiziranog pristupa u odgojno-obrazovnom procesu omogućavaju nam da s pravom možemo zaključiti da u našem obrazovnom sustavu još uvijek postoji ukorijenjena tradicionalna slika prosječnog učenika sa kojim radimo, te sljedstveno tome, postoji i značajan obim zanemarivanja individualnih osobnosti u procesu odgoja i obrazovanja. Tačno je da su na ovom polju uočeni određeni pomaci, no kako se još uvijek preko 60% nastavnika nalazi u kategorijama koji prosječno ili nedovoljno primjenjuju individualizirani pristup u odgojno-obrazovnom procesu, čini se nespornim potreba za dodatnim osposobljavanjem nastavnog kadra o ovoj problematici u toku stručnog usavršavanja. Nastavnici (učitelji i odgajatelji) koji posjeduju visoku stručnu spremu mnogo više pažnje posvećuju individualizovanom pristupu u odgojno-obrazovnom procesu od svojih kolega sa višom stručnom spremom, što ukazuje na činjenicu da veći nivo obrazovanja kod nastavnika (učitelja i odgajatelja) razvija kompetencije za individualizirani pristup u pedagoškom radu.

Nedovoljna pažnja posvećivana problematici pedagoške komunikologije u obrazovanju nastavnika pokazala se u punoj mjeri u rezultatima našeg istraživanja. U odnosu na prethodni indikator koji tretira individualizirani pristup u odgojno-obrazovnom procesu, na indikatoru br. 2 koji tretira komunikološke aspekte razvoja interkulturalne i građanske svijesti - naši nastavnici su ostvarivali značajno niže rezultate. Komunikaciju nastavnika prema učenicima i dalje u značajnoj mjeri odlikuju određeni oblici autoritarnog stava i očekivanja da je nastavnik ključni segment odgojno-obrazovnog procesa. Za razliku od poželjnog i u savremenim obrazovnim sustavima vrlo rasprostranjenog pristupa orijentisanog na dijete (child-centered approach), ovim istraživanjem smo dokazali da u našem obrazovnom sustavu i dalje prevladava pristup u čijem je centru nastavnik (teacher-centered approach).

## **Literatura**

1. Banks, J. (2009): *Multicultural Education - Historical development, Dimensions, and Practice*, Seatle: University of Washington /3-28/;
2. Banks, J. (1998): *Teaching Strategies for Ethnic Studies* - Boston: Allyn and Bacon;
3. Bennett, M. (1986): *A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity* - in *International Journal of Intercultural Relations* 10: 179-196;
4. Colby, A. et al (2003): *Educating Citizens*, San Francisco: Jossey Bass;
5. DeFrantz, A. (1992): *Ethnicity and cultural identity - defining ethnicity, culture and race*, San Francisco: University of SF, CA;
6. Delors, J. (1998): *Učenje - blago u nama - Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. Stoljeće*, Zagreb: Educa;
7. Esping-Andersen, G. (2002): *Why We Need a New Welfare State*, Oxford: Oxford University Press;
8. Freire, P. (1994): *Pedagogy of Oppressed*, New York: Continuum;

9. Freire, P. (2000): *Pedagogy of Heart*, New York: Continuum;
10. Freire, P.(2001): *Pedagogy of Freedom - Ethics, Democracy and Civic Courage*, New York: Rowman & Littlefield Publishers, INC;
11. Gudjons, H. (1994): *Pedagogija - temeljna znanja*, Zagreb: Educa;
12. Ladson-Billings, G. (2009): *New Directions in Multicultural Education - Complexities, Boundaries, and Critical Race Theory* in James A. Banks and Cherry A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, Second Edition (p. 50-65), San Francisco: Jossey-Bass;
13. Milić, S. (2002): *Individualizovani pristup u vaspitno-obrazovnom procesu*, Podgorica: Pedagoški centar Crne Gore;
14. Milić, S. (2004): *Kooperativno učenje - teorija i praksa*, Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva;
15. Milić, S. (2008): *Savremeni obrazovni sistemi*, Podgorica: Univerzitet Crne Gore;
16. Nelson, T.D.: *The Psychology of Prejudice*, Boston: Pearson Education Inc, 2006;
17. Neumann, U. (1991): *Ausländische Kinder an deutschen Schulen*, in: Roth, L.: *Padagogik*, Munchen;
18. *Osnove za obnovu nastavnih planova i programa* (2002), Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke Republike Crne Gore;
19. Perotti, A. (1995): *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*, Zagreb: Educa;
20. Petrić, B.(2006): *Rečnik reforme obrazovanja*, Novi Sad: Platoneum - Misao;
21. Robinson, K.H. & Diaz, C.J.: *Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for Theory and Practice*, New York: Open University Press, 2006;
22. Sherover-Marcuse, R. (1994): *Liberation Theory: Axioms and Working Assumptions about the Perpetuation of Social Oppression. The Politics of Liberation*. N. Yuen. Dubuque, Kendall/Hunt Publishing Co.: 17-18.
23. Semprini, A. (2004): *Multikulturalizam*, Beograd: Clio;
24. *Standardi za udžbenike i nastavna sredstva* (2004), Podgorica: Zavod za udžbenike Republike Crne Gore;
25. Sue, D. Sue, D. (1990): *Counseling the Culturally Different: Theory and Practice*, New York: John Wiley & Sons.

### **Teachers' perceptions of the possibilities for the development of intercultural and civic consciousness in early education**

#### **Abstract**

Scientific research study "Indicators of intercultural and civic development of consciousness in early childhood (preschool age and the first cycle of primary school) in the educational system of Montenegro" through the analysis of intercultural and civic awareness in the educational system opens up fundamental questions of how to build a humane education system, educational and efficient in upbringing, that is designed in accordance with the needs of the child and society. The results of the research showed that Montenegrin educational system has some developmental movements toward a democratic environment in schools, but also pointed out the large gap in the educational process in which they need to be significantly improved.

**Key words:** intercultural, civic development, early childhood, educational system, Montenegro

# Interkulturalna komunikacijska djelotvornost odgojitelja djece rane i predškolske dobi

(pilot istraživanje)

Dr. sc. **Maja Ljubetić**, red. prof.  
Filozofski fakultet u Splitu  
Odsjek za pedagogiju  
**Adrijana Bedrica**, dipl. psiholog  
**Tamara Slavinjak**, prof. defektologije  
Dječji vrtić Čarobni pianino Split

## Sažetak

Nove kompetencije među kojima se ističe interkulturalna komunikacijska kompetencija postaju imperativ u suvremenom svijetu. Kako se stjecanju te kompetencije ne posvećuje dostatna pozornost tijekom formalnoga obrazovanja odgojitelja, a u praksi je ona nužnost, provedeno je pilot istraživanje na uzorku od 137 odgojitelja djece rane i predškolske dobi kako bi se istražio prostor interkulturalne komunikacijske djelotvornosti.

Provedenom faktorskom analizom ekstrahirano je pet faktora i to: Faktor osobne nesigurnosti, Faktor samopouzdanja, Faktor poštovanja sugovornika, Faktor neautentičnosti kao posljedice neznanja te Faktor odgovornosti u interakciji. Navedeni faktori omogućili su razumijevanje interkulturalne komunikacijske djelotvornosti kao kontinuuma čiju nedjelotvornost čine nesigurnost i neautentičnost kao posljedica neznanja, dok djelotvornost čine samopouzdanje, poštovanje sugovornika te odgovornost u interakciji. Provedeno istraživanje inicijalni je korak u kreiranju proširenog upitnika za ispitivanje interkulturalne komunikacijske djelotvornosti, primjenjivog na različitim uzorcima i populacijama ispitanika, a s ciljem osmišljavanja empirijski provjerenih i utemeljenih programa permanentnoga stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika u Hrvatskoj o interkulturalnoj komunikacijskoj djelotvornosti.

**Ključne riječi:** interkulturalna komunikacijska djelotvornost, odgojitelji, rani i predškolski odgoj

## Uvod

Globalizacijski procesi, fluktuacija radno sposobnog stanovništva, migracije, povećanje napetosti i nesnošljivosti diljem svijeta, ulazak Republike Hrvatske u Europsku uniju i njeno potencijalno proširivanje i sl., procesi su koji se neminovno odražavaju na društvo u cijelosti, ali i na njegove sustave i pojedince od kojih se očekuje brza i kvalitetna prilagodba. Potpuno nove kompetencije među kojima je i interkulturalna komunikacija postale su imperativ za sve djelatnosti, a posebice prosvjetnu. Interkulturalne kompetencije, interkulturalna komunikacija,

interkulturalni odgoj pojmovi su koji se najčešće vezuju za kurikulume škola, međutim posljednjih godina sve češće, dovodi ih se u vezu s ustanovama ranoga i predškolskog odgoja. Temelji interkulturalnosti (u najširem smislu) postavljaju se upravo u ranoj i predškolskoj djetetovoj dobi, a prvi učitelji interkulturalnosti su djetetovi roditelji i odgojitelji. O njihovim kompetencijama, osobnim i profesionalnim osobinama, načinu vođenja djeteta, vrijednostima i stavovima, odgovornosti, afektivnim vezama s djetetom te njihovoj autentičnosti u mnogome će ovisiti razvoj djetetovih potencijala i stjecanje kompetencija nužnih za uspješan život u suvremenom svijetu, a posebice onih interkulturalnih.

Kompetencija se najčešće shvaća kao konstrukt koji integrira znanja, vještine, stavove i vrijednosti i izravno „povezuje sposobnosti i kapacitete pojedinca sa zadaćama“ (Gonczi i Hager, 2010., str. 405) koje uspješno izvršava. Kelly i sur. (2004) pod kompetencijom smatraju „sposobnost izvršavanja zadatka ili rješavanja problema u profesionalnom kontekstu uz pomoć stečenih znanja i vještina“, stoga je za očekivati da u sustavu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja rade upravo takvi praktičari (od odgojitelja do ravnatelja) koji stečena znanja i vještine svakodnevno stavljaju u funkciju pravodobnoga odgovaranja na profesionalne izazove. Jedan od njih je profesionalno djelovanje u današnjem, multikulturalnom svijetu pa se pitanje interkulturalne kompetencije nameće samo po sebi.

Interkulturalna komunikacijska kompetencija najčešće se definira kao ukupnost vještina pojedinca potrebnih za obavljanje djelotvorne i primjerene interakcije s drugima koji su jezično i kulturološki različiti (Neuliep, 2012; Portalla i Chen, 2010; Fantini, 2007; Derdorff, 2006; Bennett, 2004; Chen i Starosta, 2000), a čije su osnovne komponente: znanje, vještine, stavovi i osjećaji. Za Vuckovic (2008) čimbenici koji utječu na interkulturalne komunikacijske kompetencije su: kultura, percepcija, uloge i identiteti, komunikacijski stilovi te osobnost pojedinca uključenoga u interkulturalnu interakciju.

Penbek i sur. (2009., str. 3) su još specifičniji u određivanju interkulturalne komunikacijske kompetencije te navode: komunikacijsku kompetenciju, interkulturalnu osjetljivost, osobne karakteristike, psihološku prilagodljivost, obrazovanje, socijalne vještine, prilagodljivost novom okruženju te percepciju kao temeljne sastavnice interkulturalne komunikacijske kompetencije. Shvati li se interkulturalna komunikacijska kompetencija kao kapacitet pojedinca da promijeni znanja, stavove i ponašanja kako bi postao otvoren i fleksibilan prema drugim kulturama i pojedincima, onda je s pedagoškog aspekta nužno razmotriti upravo njene sastavnice (komponente) kako bi se u kurikulumima ustanova (od fakulteta do ustanova ranoga i predškolskog odgoja) stvorili uvjeti za njihovo unaprjeđivanje.

Široko shvaćena komunikacija je interakcija pojedinaca i sustava, jednih s drugima s ciljem dijeljenja informacija i postizanja međusobnoga razumijevanja. Pošiljalatelj i primatelj poruke u procesu interkulturalne komunikacije nastupaju iz različitih pozicija (znanja, vrijednosti, stavovi, uvjerenja i sl.) koji utječu na „selekciju, kategorizaciju, organizaciju i percepciju poruke“ (Asuncion-Lande, 1977., prema Penbek i sur., 2009., str. 4), a koji, ako se pravodobno ne osvijeste, mogu uzrokovati nelagodu, nesuglasice, otpore ili čak konflikte. Iako je akademska zajednica uložila velike napore posljednjih desetljeća kako bi odgovorila na zahtjeve praktičara i pomogla im da „u profesionalnom okruženju uspostave primjerenije i uspješnije interkulturalne kontakte te kako bi osnažila interkulturalne kapacitete pojedinaca“ (Kupka i sur., 2007., str. 19), razvidno je da je na tom području potrebno činiti puno više.



Stalni porast broja djece različitih kultura uključenih u različite programe ranoga i predškolskog odgoja i svakodnevni izazovi u radu s njima, potvrđuju navedeno.

Razlike kao što su vrijednosti, stavovi, kultura, etnička pripadnost, društveni položaj, politička i religijska uvjerenja, obilježavaju pojedince diljem svijeta i imaju različita značenja u okruženjima u kojima pojedinac egzistira, stoga je potrebno uložiti trud i vrijeme kako bi se razlike osvijestile, ali i razumjele i prihvatile.

Posljednjih godina poseban i vrlo važan aspekt „rada na razlikama“ čini koncept interkulturalne komunikacijske kompetencije kojoj se sve više pozornosti posvećuje u teoriji i praksi. Pojmovi koji omogućuju dublje razumijevanje kompleksnog fenomena interkulturalne komunikacijske kompetencije su:

- „interkulturalna osviještenost - kognitivni proces koji pojedincu omogućuje spoznaju vlastite i tuđih kultura,
- interkulturalna osjetljivost - afektivni aspekt koji se ne odnosi samo na sposobnost pojedinca da razlikuje različita ponašanja, percepciju i osjeća je kulturološki različitih pojedinaca, već sposobnost njihova razumijevanja, prihvaćanja i poštivanja te
- interkulturalna djelotvornost - aspekt ponašanja koji se odnosi na sposobnost ostvarivanja komunikacijskih ciljeva u interkulturalnoj interakciji“ (Portalla i Chen, 2010., str. 21).

U interkulturalnom kontekstu, osjetljivi i osviješteni pojedinac nastoji svoje znanje i komunikacijske vještine vidljive putem verbalnih i neverbalnih ponašanja, staviti u funkciju postizanja svojih komunikacijskih ciljeva te pri tome biti što djelotvorniji.

Istraživanje i mjerenje djelotvornosti pojedinca u interkulturalnim komunikacijama predmet je mnogih istraživanja (Portalla i Chen, 2010; Chen i Starosta, 2000; Imahori i Lanigan, 1989) čiji su rezultati potvrdili kako su pojedinci koji postižu visoke rezultate na Skali interkulturalne djelotvornosti „fleksibilni u svom ponašanju, odnosno sposobni su odabrati primjerena ponašanja i prilagoditi se u specifičnim situacijama“ (Portalla i Chen, 2010., str. 28). Istodobno, oni su osjetljivi u interkulturalnoj interakciji pri čemu pokazuju manje anksioznosti, znaju kako pokazati poštovanje prema osobi s kojom su u interakciji, vješti su u prenošenju poruka, uvažavaju osobnost sugovornika i vješto upravljaju procesom interkulturalne interakcije, naglašavaju Portalla i Chen (2010).

Istraživanje koje su proveli autori Portalla i Chen (2010), primjenjujući *Skalu interkulturalne djelotvornosti* na učeničkoj populaciji, ukazalo je na različite komponente interkulturalno djelotvornih ponašanja koje je moguće svrstati u pet kategorija:

- vještine priopćavanja informacija - sposobnost komuniciranja na jeziku sugovornika iz druge kulture (razumijevanje, uvažavanje, uporaba verbalnih i neverbalnih ponašanja sugovornika i sl.),
- upravljanje interakcijom - dogovaranje dinamike uključivanja u razgovor, iniciranje i zaključivanje interakcije u skladu sa željama i potrebama sugovornika,
- fleksibilnost u ponašanju - sposobnost sagledavanja cjelokupnog konteksta interakcije i izbor primjerenih ponašanja u specifičnom situacijskom kontekstu,
- uvažavanje osobnosti sugovornika - uloga svakog pojedinca u interakciji je jedinstvena i specifična, a odraz je njegova kulturnoga identiteta, stoga je nužno poštivati, pregovarati, podržavati i podupirati oba identiteta koja su u interakciji,

- kultivacija odnosa - sposobnost uspostavljanja stanovitog stupnja odnosa kako bi se zadovoljile potrebe oba sugovornika i postigli pozitivni ishodi interakcije.

Svjesni činjenice da u današnjem svijetu kao globalnom selu, život u različitosti i s različitostima postaje sve prisutniji i sve važniji, pozornost smo usmjerili na odgojitelje djece rane i predškolske dobi koji se u svojoj odgojnoj praksi sve češće susreću s djecom i njihovim roditeljima različitih kulturnih tradicija i različitih govornih područja. Kako pitanje interkulturalne komunikacijske kompetencije postaje „kritično pitanje“ za preživljavanje pojedinca u globaliziranom društvu 21. stoljeća (Alred i Byram, 2002., str. 340), a tijekom formalnog obrazovanja odgojitelja (u našem sustavu) mu se ne posvećuje dostatno pozornosti, istraživačko pitanje koje se logično nametnulo glasi: Kako odgojitelji djece rane i predškolske dobi, zaposleni u ustanovama, percipiraju svoju interkulturalnu komunikacijsku kompetenciju, odnosno preciznije, vlastitu interkulturalnu djelotvornost?

## **Metoda**

### **Ispitanici**

U provedenom istraživanju sudjelovalo je 136 odgojiteljica i 1 odgojitelj djece rane i predškolske dobi iz Dječjeg vrtića Čarobni pianino iz Splita i Dječjeg vrtića Cvrčak iz Solina (N = 137), u dobi od 22 do 58 godina (M = 37,90) te s duljinom radnog staža od 1 mjeseca do 36 godina (M = 12,17 godina).

### **Instrument**

U provedenom istraživanju korištena je *Skala interkulturalne djelotvornosti* (prilagođena i prevedena na hrvatski jezik na temelju *Intercultural Effectiveness Scale*, autora Portalla i Chen, 2010). *Skala interkulturalne djelotvornosti* upitnik je kojim se ispituje samoprocjena interkulturalne djelotvornosti odgojiteljica, a uključuje 20 čestica (npr. „*Smatram da je jednostavno razgovarati s ljudima iz različitih kultura*“ ili „*Teško je prihvatiti da su osobe drugih kultura slične meni*“). Zadatak sudionika je da na Likertovoj skali od 5 stupnjeva (1 - uopće se ne slažem do 5 - u potpunosti se slažem) procijene svoje slaganje sa svakom navedenom tvrdnjom.

### **Postupak**

Ispitivanje je provedeno u studenome 2014. godine, a uključivalo je individualno ispunjavanje upitnika od strane odgojitelja koji su bili organizirani u dvije skupine - odgojitelji Dječjeg vrtića Čarobni pianino u Splitu i odgojitelji Dječjeg vrtića Cvrčak u Solinu. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno i anonimno, a prije ispunjavanja upitnika sudionici su upoznati s ciljem istraživanja.

### **Rezultati i rasprava**

S obzirom na činjenicu da u Hrvatskoj ne postoji upitnik kojim se ispituje interkulturalna komunikacijska djelotvornost, cilj provedenog istraživanja bio je započeti s procesom prilagodbe *Skale interkulturalne djelotvornosti* autora Portalla i Chena (2010) za primjenu u hrvatskim okvirima. Sukladno navedenome, provedena je faktorska analiza kojom je ekstrahirano pet faktora (Tablica 1.).

**Tablica 1. Prikaz faktorske strukture interkulturalne djelotvornosti ispitivane *Skalom interkulturalne djelotvornosti***

	Faktor				
	1	2	3	4	5
var 16	,793				
var 2	,778				
var 8	,756 <sup>b</sup>				
var 14	,706				
var 12	,661				
var 4	,602			,519	
var 18	,556				
var 3		,813			
var 1		,779			
var 5		,738			
var 13		,663			
var 7		,614			
var 11		,613			
var 17		,517			
var 9			,813		
var 15			,704		
var 6				,767	
var 10	,547			,553	
var 19					,773
var 20					,687

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponenata  
Metoda rotacije: Varimax s Kaiser normalizacijom

Uvidom u Tablicu 1. razvidno je kako **prvi faktor** najveće saturacije u rasponu od .55 do .79 ima na osam varijabli čiji sadržaj se odnosi na područja: a) (ne)fleksibilnost u ponašanju (var. 2, 4, 14, 18), očuvanje identiteta (var. 8, 16) te c) **nedostatak vještina** u prenošenju poruka (var. 12, 10). Pregledom sadržaja pojedinih čestica upitnika moguće je zaključiti kako na **nefleksibilnost u ponašanju** odgojiteljica u interakciji s pojedincima iz drugačijih kultura utječu sljedeća ponašanja (opisana u česticama): “Bojim se izraziti sebe kada sam u interakciji s pojedincima iz različitih kultura“, “Nisam uvijek osoba kakva jesam kada sam u interakciji s pojedincima iz različitih kultura“, “Često djelujem kao drugačija osoba kada sam u interakciji s pojedincima iz različitih kultura“, “Smatram da je najbolje da sam autentična (da sam to što jesam) kada sam u interakciji s pojedincima iz različitih kultura”; na **očuvanje identiteta** ukazuju tvrdnje: “Uvijek osjećam distancu u interakciji s pojedincima iz različitih kultura” i “Teško je prihvatiti da su osobe drugih kultura slične meni”, dok **nedostatak vještina u prenošenju poruka** dokazuju tvrdnje: “Često se “pogubim” u komunikaciji (ne znam što se događa) kada sam u interakciji s pojedincima iz različitih kultura“ te “Imam problema u

razlikovanju informiranja od uvjeravanja kada sam u interakciji s pojedincima iz različitih kultura“. Imajući u vidu sadržaje i visinu saturacija predočenih čestica, prvi faktor moguće je imenovati **FAKTOROM OSOBNE NESIGURNOSTI**.

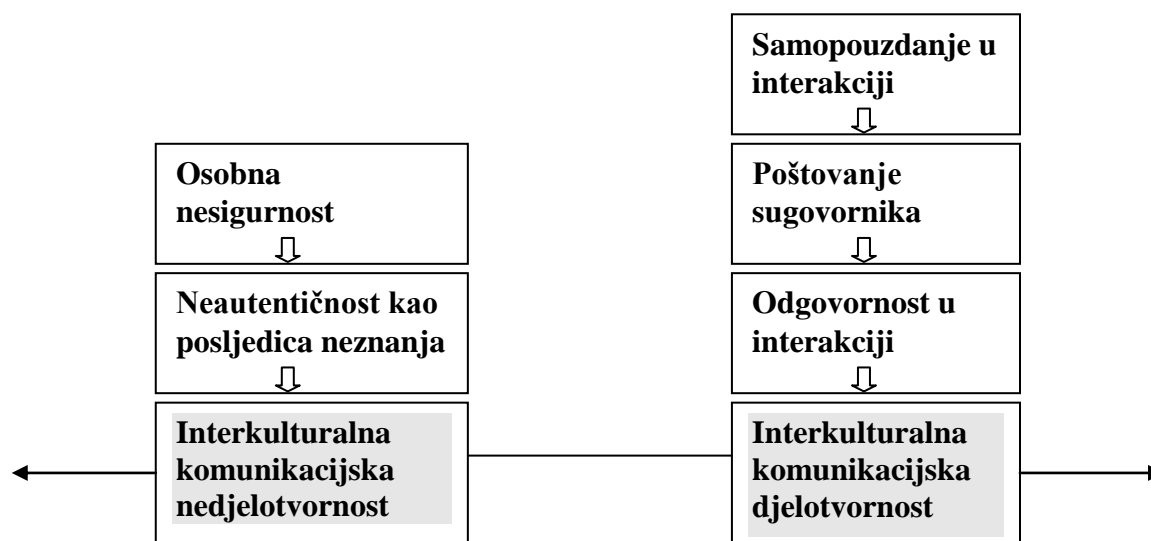
U oblikovanju **drugog faktora** sudjeluje sedam varijabli s rasponom saturacija od .52 do .81 koje „pokrivaju“: a) opuštenost u interakciji (var. 3, 1, 11, 13, 17) i b) vođenje interakcije (var. 5, 7). Sadržaji navedenih čestica upućuju kako je u osnovi **opuštenosti u interakciji** odgojiteljica uvjerenje kako se „...lako sporazumjeti“ i „jednostavno je razgovarati...“ s pojedincima iz različitih kultura, kako „...znaju započeti razgovor“ te se osjećaju „opušteno...“ i vjeruju kako imaju „dosta zajedničkog“ s osobama iz drugačijih kultura kada su s njima u interakciji. U pozadini odgojiteljske sposobnosti **vođenja interakcije** nalaze se tvrdnje: „...sposobna sam iznijeti svoje ideje...“ te „sposobna sam učinkovito odgovarati na pitanja...“. Temeljem uvida u sadržaj i visinu saturacija ovih čestica, drugi faktor je moguće imenovati **FAKTOROM SAMOPOUZDANJA**.

**Treći** faktor oblikuju dvije varijable čije saturacije iznose .70 i .81 i to: „Koristim primjereni kontakt očima kada sam u interakciji s pojedincima iz drugačijih kultura“ (var. 9) i „Uvijek pokazujem respekt prema osobama iz drugačijih kultura, tijekom naše interakcije“ (var. 15). Sadržaj ovih čestica izravno upućuje na odnos **poštovanja sugovornika** (Portalla i Chen, 2010) tijekom interakcije, stoga se treći faktor može imenovati **FAKTOROM POŠTOVANJA SUGOVORNIKA**.

**Četvrti** faktor opisuju tri čestice čije saturacije se kreću u rasponu od .52 do .77, a koje se sadržajno odnose na: a) **nefleksibilnost u ponašanju** („Nisam uvijek osoba kakva zaista jesam kada sam u interakciji s pojedincima iz drugačijih kultura“, var. 4) te b) **nedostatak vještina**) u prenošenju poruka („Imam teškoća s gramatikom kada sam u interakciji s pojedincima iz drugačijih kultura“, var. 6 i „Imam problema u razlikovanju što je informacija, a što uvjeravanje kada sam u interakciji s pojedincima iz drugačijih kultura“, var. 10). Imajući u vidu sadržaje i visinu saturacija predočenih čestica, četvrti faktor moguće je imenovati **FAKTOROM NEAUTENTIČNOSTI KAO POSLJEDICI NEZNANJA**.

U konstrukciji **petog** faktora sudjeluju dvije varijable čije saturacije iznose .69 i .77, a koje se sadržajno odnose na: a) **očuvanje identiteta** („Smatram da je lako identificirati se s osobama iz drugačijih kultura kada smo u interakciji“, var. 19) i b) **poštovanje sugovornika** („Uvijek poštujem mišljenje osoba iz drugačijih kultura kada smo u interakciji“, var. 20). Sadržaj ovih čestica i njihova zasićenja upućuju na odgovorno ponašanje odgojiteljica kada su u interakciji s osobama iz drugih kultura te je ovaj faktor moguće imenovati **FAKTOROM ODGOVORNOSTI U INTERAKCIJI**.

Uvidom u faktorsku strukturu, moguće je zaključiti da je odgojiteljsku interkulturalnu komunikacijsku djelotvornost moguće shvatiti kao kontinuum koji se kreće od komunikacijske nedjelotvornosti čije su komponente nesigurnost i neautentičnost kao posljedica neznanja, do komunikacijske djelotvornosti čije su komponente samopouzdanje, poštovanje sugovornika te odgovornost u interakciji (sl. 1).



Sl. 1. Shematski prikaz odgojiteljske interkulturalne komunikacijske djelotvornosti

Pregledom predočene sheme (sl. 1) moguće je zaključiti kako je u osnovi interkulturalne komunikacijske nedjelotvornosti neznanje (jezika, kulture, običaja, načela, uvjerenja i sl.) koje rezultira nesigurnošću te neautentičnim ponašanjem pojedinca kada je u interakciji s osobama iz drugih kultura. S druge, pak strane interkulturalna komunikacijska djelotvornost temelji se na poštovanju sugovornika, samopouzdanju pojedinca te preuzimanju odgovornosti *u i za* interakcijski proces.

Pet faktora dobivenih provedenim istraživanjem objašnjavaju 64,79% ukupne varijance (Tablica 2.) interkulturalne komunikacijske djelotvornosti. Prva dva faktora objašnjavaju najveći postotak ukupne varijance - prvi Faktor osobne nesigurnosti: 19,32%, a drugi Faktor samopouzdanja: 18,43%. Značajnije manji postotak varijance objašnjavaju treći Faktor poštovanja sugovornika: 10,17%, četvrti Faktor neautentičnosti kao posljedici neznanja: 8,75% i peti Faktor odgovornosti u interakciji: 8,11% ukupne varijance interkulturalne komunikacijske djelotvornosti.

Tablica 2. Ukupna količina objašnjene varijance pomoću pet ekstrahiranih faktora

Faktor	Početne vrijednosti karakterističnih korijena			Projekcije rotiranih faktora		
	Ukupno	% varijance	Kumulativni %	Ukupno	% varijance	Kumulativni %
1	5,345	26,724	26,724	3,864	<b>19,318</b>	19,318
2	3,563	17,813	44,537	3,687	<b>18,435</b>	37,753
3	1,741	8,704	53,241	2,035	<b>10,173</b>	47,926
4	1,176	5,882	59,123	1,751	<b>8,754</b>	56,680
5	1,133	5,665	64,788	1,621	<b>8,107</b>	<b>64,788</b>

Metoda ekstrakcije: Metoda glavnih komponentata

Kako bi se moglo govoriti o primjenjivosti čestica *Skale interkulturalne djelotvornosti* za ispitivanje interkulturalne komunikacijske djelotvornosti, provjerena je njihova pouzdanost koja je navedena u Tablici 3.

**Tablica 3. Pouzdanosti pet faktora interkulturalne kompetentnosti**

Faktor	$\alpha$
1. Faktor osobne nesigurnosti	0,851
2. Faktor samopouzdanja	0,830
3. Faktor poštovanja sugovornika	0,674
4. Faktor neautentičnosti kao posljedici neznanja	0,511
5. Faktor odgovornosti u interakciji	0,523

Pouzdanosti Faktora osobne nesigurnosti ( $\alpha = 0,851$ ) i Faktora samopouzdanja ( $\alpha = 0,830$ ) zadovoljavajuće su, dok su pouzdanosti preostala tri faktora: Faktora poštovanja sugovornika ( $\alpha = 0,674$ ), Faktora neautentičnosti kao posljedici neznanja ( $\alpha = 0,511$ ) i Faktora odgovornosti u interakciji ( $\alpha = 0,523$ ) nedovoljno zadovoljavajuće. Navedena slabija pouzdanost, ali i značajno manji postotak ukupne varijance koju objašnjavaju spomenuta tri faktora (Tablica 2.), uzrokovani su vrlo malim brojem čestica (dvije) iz *Skale interkulturalne djelotvornosti* koje saturiraju spomenute faktore. Kako je vidljivo iz Tablice 1., prvi i drugi faktor saturiraju po 7 čestica, dok treći, četvrti i peti faktor saturiraju po dvije čestice što je mali broj čestica koje opisuju dimenzije interkulturalne djelotvornosti te je na temelju njih bila i očekivana slabija pouzdanost i manja količina objašnjene varijance. Također, dvije čestice („Nisam uvijek osoba kakva zaista jesam kada sam u interakciji s pojedincima iz drugačijih kultura“ i „Imam problema u razlikovanju što je informacija, a što uvjeravanje kada sam u interakciji s pojedincima iz drugačijih kultura“) imaju vrlo visoke projekcije na dva faktora: Faktor osobne nesigurnosti i Faktor neautentičnosti kao posljedici neznanja. Portalla i Chen (2010) konstruirali su *Skalu interkulturalne djelotvornosti* koja je prvotno sadržavala 76 čestica koje su daljnjim istraživanjima skratili na 42 čestice, a finalnu verziju upitnika (korištenu i u ovom istraživanju) skratili su na 20 čestica. Također, s obzirom na činjenicu da je ovim istraživanjem dobiveno pet faktora koji se sadržajno razlikuju od šest faktora koje su opisali Portalla i Chen (2010), čini se vrijednim u novom istraživanju prevesti na hrvatski jezik sve čestice iz originalne skale Portalla i Chen (2010) te tada utvrditi faktorsku strukturu i provjeriti kolike saturacije s faktorima ekstrahiranim u ovom istraživanju imaju preostale čestice iz proširene verzije *Skale interkulturalne djelotvornosti* Portalla i Chena (2010). Sukladno navedenome, očekuje se povećanje pouzdanosti i veća količina objašnjene varijance i kod Faktora poštovanja sugovornika, Faktora neautentičnosti kao posljedici neznanja i Faktora odgovornosti u interakciji, a očekuje se i jasnije projiciranje dviju čestica koje u ovom istraživanju visoke projekcije imaju na dva faktora. Na taj način očekuje se dodatno unaprjeđenje i objektiviziranje metodologije ispitivanja interkulturalne komunikacijske djelotvornosti te valjanije zaključivanje o latentnim dimenzijama i varijabilitetu interkulturalne djelotvornosti.

Nadalje, u Tablici 4. prikazane su međusobne korelacije pet ekstrahiranih faktora. Dakle, provedenim istraživanjem utvrđene su pozitivne statistički značajne povezanosti između Faktora osobne nesigurnosti i Faktora neautentičnosti kao posljedice neznanja ( $r = 0,560$ ), Faktora samopouzdanja i Faktora poštovanja sugovornika ( $r = 0,387$ ) te Faktora samopouzdanja i Faktora odgovornosti u interakciji ( $r = 0,373$ ), kao i Faktora poštovanja sugovornika i Faktora odgovornosti u interakciji ( $r = 0,356$ ). Provedenim istraživanjem utvrđeno je kako odgojitelji koji iskazuju veće samopouzdanje, izražavaju i veće poštovanje sugovornika te iskazuju veću odgovornost u interakciji, dok odgojitelji koji iskazuju veću osobnu nesigurnost, iskazuju i veću neautentičnost kao posljedicu neznanja. Također, istraživanjem je utvrđeno postojanje pozitivne statistički značajne povezanosti između Faktora samopouzdanja i Faktora osobne nesigurnosti ( $r = 0,221$ ), odnosno odgojitelji koji iskazuju veće samopouzdanje, ujedno iskazuju veću osobnu nesigurnost u interakciji s pojedincima iz različitih kultura. Navedeno može ukazivati na mogućnost da odgojitelji koji iskazuju veće samopouzdanje i povjerenje u svoje sposobnosti komunikacije, ujedno iskazuju i veću samokritičnost iz koje proizlazi i osobna nesigurnost (potreba za stalnim preispitivanjem) u interakciji s pojedincima iz različitih kultura. Ova pretpostavka predstavlja izazov za neka buduća istraživanja.

Tablica 4. Korelacije pet ekstrahiranih faktora interkulturalne kompetentnosti

		Faktor osobne nesigurnosti	Faktor samopouzdanja	Faktor poštovanja sugovornika	Faktor neautentičnosti kao posljedici neznanja	Faktor odgovornosti u interakciji
Faktor osobne nesigurnosti	Pearson r	1	,221	,094	,560**	,082
	Sig. (2-tailed)		,013	,286	,000	,353
	N	131	127	130	128	129
Faktor samopouzdanja	Pearson r		1	,387**	,115	,373**
	Sig. (2-tailed)			,000	,193	,000
	N		133	131	130	131
Faktor poštovanja sugovornika	Pearson r			1	,013	,356**
	Sig. (2-tailed)				,881	,000
	N			135	132	133
Faktor neautentičnosti kao posljedici neznanja	Pearson r				1	,039
	Sig. (2-tailed)					,656
	N				134	132
Faktor odgovornosti u interakciji	Pearson r					1
	Sig. (2-tailed)					
	N					135

\*. Korelacija je značajna na razini 0.05

\*\* . Korelacija je značajna na razini 0.01

## Zaključak

Interkulturalna komunikacijska djelotvornost postaje sve značajnije pitanje za prosvjetne djelatnike na svim razinama, a posebice kod odgojitelja kao prvih u nizu s kojima se susreću roditelji i njihova djeca iz kulturno različitih sredina. Kako se ovom aspektu profesionalnih kompetencija odgojitelja, učitelja, a često i stručnih suradnika, tijekom formalnoga

obrazovanja ne posvećuje dostatno pozornosti, dok su u praksi one nužnost, smatra se važnim istražiti prostor interkulturalne komunikacijske kompetencije općenito te posebice, interkulturalne komunikacijske djelotvornosti, kao i detektirati „kritične točke“. Dobiveni rezultati koristili bi se kao temelj za izradu kurikuluma obrazovanja prosvjetnih djelatnika, ali i programa njihova permanentnoga stručnog usavršavanja kako bi se ojačale kompetencije prosvjetnih djelatnika upravo u područjima gdje je ustanovljen deficit. Upravo s tim ciljem, provedeno je i ovo istraživanje koje je osvijetlilo prostor interkulturalne komunikacijske djelotvornosti odgojiteljica djece rane i predškolske dobi. Ovo istraživanje bilo je samo uvod u značajnije razmatranje inicijalne verzije *Skale interkulturalne djelotvornosti* Portalla i Chena (2010), koje je uključivalo 42 čestice, za ispitivanje interkulturalne komunikacijske djelotvornosti u hrvatskim okvirima, posebice kako bi se radilo na unaprjeđenju valjanosti spomenutog upitnika, a s ciljem njegova korištenja na različitim uzorcima i populacijama ispitanika, što bi omogućilo valjano i empirijski utemeljeno osmišljavanje primjerenih programa permanentnoga stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika u Hrvatskoj.

## Literatura

1. Alred, G., Byram, M. (2002), Becoming an Intercultural Mediator: A Longitudinal Study of Residence Abroad. *Journal of Multilingual and Multicultural Education*, 23:339-352.
2. Bennett, M. J. (2004), Becoming Interculturally Competent. In: Wurzel, J. (Ed.). *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2nd ed., str. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
3. Chen, G. M., Starosta, W. J. (2000), The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication*, 3: 1-15.
4. Derdorff, D. K. (2006), Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education* 10 (3): 241-266.
5. Fantini, A. (2007), *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. Research Report 07-01 Center for Social Development, Global Service Institute. George Warren Brown School of Social Work.
6. Gonczi, A., Hager, P. (2010), The Competency Model. *International Encyclopedia of Education* (2010), 8:403-410.
7. Imahori, T. T., Lanigan, M. L. (1989), Relational model of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13: 269-286.
8. Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., McEvoy, W. (2004), *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference* (Final Report).
9. Kupka, B., Everett, A., Wildermuth, S. (2007), The Rainbow Model of Intercultural Communication Competence: A Review and Extension of Existing Research *Intercultural Communication Studies XVI*, 2: 18-36.
10. Neuliep, J. W. (2012), The Relationship among Intercultural Communication Apprehension, Ethnocentrism, Uncertainty Reduction, and Communication Satisfaction during Initial Intercultural Interaction: An Extension of Anxiety and Uncertainty Management (AUM) Theory. *Journal of Intercultural Communication Research*, 41(1): 1-16.



11. Penbek, S., Yurdakul, D., Cerit, A. G. (2009), Intercultural Communication Competence : A Study About the Intercultural Sensitivity of University Students Based on Their Education and International Experiences. *European and Mediterranean Conference on Information Systems 2009 (EMCIS2009)*
12. Portalla, T., Chen, G-M. (2010), The Development and Validation of the Intercultural Effectiveness Scale. *Intercultural Communication Studies XIX* 3:21-37
13. Vuckovic, A. (2008), Intercultural communication: A foundation of Communicative Action. *Multicultural Education and Technology Journal*, 2:47-5

**Intercultural communication effectiveness of educators of early and preschool age children  
(pilot study)**

**Abstract**

New competencies, particularly a intercultural communication competence are becoming imperative in the modern world. As the acquisition of that competence is given insufficient attention during the formal education of educators, and in practice it is a necessity, a pilot research was conducted on a sample of 137 educators of early and preschool age children in order to investigate the area of intercultural communication effectiveness.

Five factors were extracted with conducted factor analysis: Factor of personal uncertainty, Factor of self-confidence, Factor of respect of interlocutor, Factor of inauthenticity as a result of ignorance, and Factor of responsibility in the interaction. These factors have enabled the understanding of intercultural communication effectiveness as a continuum whose ineffectiveness makes uncertainty and inauthenticity as a result of ignorance, while effectiveness makes self-confidence, respect of interlocutor, and responsibility in interaction. The conducted research is an initial step in creation of the expanded questionnaire for researching intercultural communication effectiveness, applicable to a variety of patterns and populations of subjects, and with the aim to design empirically proved and substantiated program of permanent professional specialization of educational staff in Croatia on intercultural communication effectiveness.

**Key words:** intercultural communication effectiveness, educators, early and preschool education

# Nastavne metode koje pomažu u razvijanju interkulturalnih kompetencija

Dr. sc. **Marija Sablić**, izv. prof.  
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku

## Sažetak

Polazeći od realnosti kako su škole postale mjesta gdje se susreću različite kulture, rase i jezici, izazovi budućnosti pojedinca i društva ogledaju se, između ostaloga, u ustroju i kvaliteti odgojno-obrazovnih sustava te primjeni nastavnih metoda i oblika rada u nastavi koje će učenicima omogućiti stjecanje interkulturalnih kompetencija. Budući da u segmentu stjecanja interkulturalnih kompetencija ključno mjesto i ulogu zauzima školska odgojno-obrazovna praksa, suvremeno strukturirani školski kurikulumi nastoje artikulirati sadržaje, programe, nastavne metode i oblike rada u nastavi koji se neće odnositi samo na stjecanje znanja nego će, promatrajući svijet iz različitih kutova i širina, u neposrednim dodirima razgrađivati različite socijalne stereotipe, predrasude i stigmatizaciju među ljudima. U radu se daje prijedlog nastavnih metoda poput suradničkoga učenja, učenja putem različitosti i diskusije koje će omogućiti učenicima sjecanje stvarnog iskustva pri čemu pitanje interkulturalnih kompetencija postaje od ključne važnosti prilikom suočavanja s neminovnim promjenama koje su uzrokovane prijelazom jedinstvenih monokulturalnih i nacionalnih u kulturno-pluralne sredine.

**Ključne riječi:** interkultralne kompetencije, nastavne metode, suradničko učenje, diskusija, igranje uloga.

## Uvod

Kao i u svakom odgojno-obrazovnom području, izbor nastavnih metoda i oblika rada u nastavi, u interkulturalnom pristupu odgoju i obrazovanju, ovisi o općim ciljevima nastavnog procesa, nastavnim sadržajima, dobi i iskustvu učenika, osposobljenosti i stavovima učitelja, te o zemljopisnoj lokaciji škole, društvenom okruženju i socio-ekonomskim uvjetima. Kako je svrha učenja u području interkulturalizma promjena ponašanja, koje je moguće promijeniti samo ako znanja postanu osobne vrijednosti, važno je učiti u sredini u kojoj se svakodnevno žive prava i slobode pojedinca. U skladu s tim, potrebno je stvoriti školsko i razredno ozračje u kojemu su ljudska prava sadržaj učenja i poučavanja, vrijednosti kojima se teži i koje se promiču i štite te stvarnost u kojoj se živi i razvija. Važno je osigurati da svaki učenik razumije najvažnije pojmove u području interkulturalizma i prihvati ih kao vrijednosti na temelju kojih će usmjeriti svoje ponašanje i osigurati poštivanje svjetonazora i kulturnog podrijetla svakog čovjeka. Vrijedi dati prvenstvo socijalnom i moralnom razvoju njegujući povjerenje, suradnju i solidarnost među učenicima te osigurati postojanost u poštivanju

školskih pravila, ponašanja i vjerodostojnost autoriteta učitelja. Gay (2000), definira *kulturalno odgovornu školu* kao onu u kojoj se uz prijašnje iskustvo, uzimaju u obzir i osobni stilovi učenja različitih učenika kako bi se učenje učinilo ugodnijim i prihvatljivijim. Kulturalno odgovorne škole izgrađuju mostove između nastavnog i obiteljskog iskustva kao i akademskog i neformalnog znanja. U njima se koriste različiti stilovi učenja i primjenjuju se različite nastavne metode i oblici rada. Učenike se poučava kako njegovati vlastita i tuđa kulturna obilježja, a multikulturalne informacije, sadržaji i materijali uključuju se u sve nastavne predmete koji se poučavaju u školi. Kako bi se ostvarili programski zadaci sa svrhom postizanja interkulturalnih kompetencija, Spajić-Vrkaš i sur. (2004) preporučuju korištenje različitih nastavnih metoda i socijalnih oblika rada. U programu za razrednu nastavu različiti pristupi su objedinjeni pod nazivom PIRA, što je kratica za četiri načela kojima se treba rukovoditi pri izboru postupaka učenja i poučavanja:

- participacija (sudjelovanje),
- interakcija (suradnja i zajedničko djelovanje),
- refleksija (usredotočeno i cjelovito osvještavanje) i
- anticipacija (predviđanje).

Primjena PIRA pristupa podrazumijeva kombiniranje tih načela s nizom nastavnih metoda i socijalnih oblika učenja i poučavanja. Što će se od toga odabrati, ovisi o nizu čimbenika, kao što su ozračje u razrednom odjeljenju ili školi, dob, predznanje, interes i opterećenost učenika, spremnost i raspoloživo vrijeme učitelja, odnos školske uprave prema novim oblicima nastavnog rada, resursi i otvorenost škole prema roditeljima i lokalnoj zajednici, uključujući i nevladine organizacije. Valja naglasiti kako je u interkulturalnom odgoju i obrazovanju važnije kako se uči nego što se uči, budući da se izborom primjerenih nastavnih metoda i oblika rada u nastavi promiče iskustveno, aktivno i kritičko učenje koje je srž stjecanja interkulturalnih kompetencija. Davies i Read (2005) naglašavaju kako stjecanje interkulturalnih kompetencija različitim metodičkim scenarijima uvelike ovisi o sadržaju kurikuluma i stavljanja interkulturalne kompetencije kao jednog od temeljnih ciljeva u nacionalnim kurikulumima. Hill (2006) preporučuje da interkulturalno razumijevanje postane jedan od temeljnih ciljeva kurikuluma. Ono potiče učenika na razumijevanje i istraživanje različitosti i njihovo poštivanje, no ne zahtijeva nužno njihovo prihvaćanje (Stathers, 2008). Danas su pred učiteljima novi zahtjevi, a to je primjena nastavnih metoda i oblika rada koje će stvarati ozračje za suradnju i komunikaciju u heterogenim grupama kao i promicati jednake mogućnosti svih učenika za sudjelovanje u nastavnome procesu. Rad u malim skupinama, uz stvaranje ozračja pogodnog za promicanje različitosti, potpore školskog menadžmenta i stvaranje kurikuluma usmjerenog na jednakost, logično je rješenje pred takvim zahtjevima (Batelaan i Hoff, 2005).

Nastavne metode i oblici rada u nastavi koje u interkulturalnom odgoju i obrazovanju preporučaju Grosch i sur. (2000) su: istraživačka nastava, terenska nastava, studija slučaja, rad na novinskim tekstovima, oluja ideja, igranje uloga, pisanje autobiografija i biografija, simulacije, interaktivno učenje i medijacija. Cilj je ovih metoda i oblika rada poticanje učenika na aktivnije sudjelovanje u društvenim promjenama i političkim zbivanjima. Razvijanjem interkulturalne osjetljivosti, interkulturalnog identiteta i interkulturalne kompetencije, učenik je spreman za susret sa stvarnošću suvremenog svijeta. Takav učenik

razvija i kulturnu inteligenciju koja mu omogućuje da kao građanin participira sa svim svojim potencijalima u društvu.

### **Interkulturalna odgojna (školska) zajednica kao polazište za usvajanje interkulturalnih kompetencija**

Interkulturalna zajednica znači suživot među ljudima i temelji se na slobodi, uvažavanju, snošljivosti, jednakosti, pravdi, solidarnosti, odgovornosti, suradnji i participaciji. To je koncept za koji su značajni solidarnost, povjerenje u pripadnike zajednice i suglasnost glede brige i odgovornosti za pojedinca i zajednicu. To su norme koje dosljedno afirmiraju ljudska prava (Resman, 2006). Pojedinaac je odgovoran za svoje obrazovanje, no zajednica mu treba pružiti punu potporu u njegovim naporima. U suprotnom, cjeloživotno obrazovanje može dovesti do „cjeloživotnih nejednakosti“. Jednakost u obrazovanju ostvaruje se u kontekstu načela dostupnosti, prohodnosti, fleksibilnosti, individualizacije, te savjetovanjem, razvijanjem podupiruće školske klime i financijskom potporom ekonomski depriviranih učenika i studenata. U segmentu provođenja interkulturalnih načela u djelo, ključno mjesto i ulogu zauzima školska odgojno-obrazovna praksa, prvenstveno u izgrađivanju snošljivih odnosa i u formiranju sustava vrijednosti civilnih građanskih zajednica. Kako su subjekti odgojno-obrazovnog procesa učitelj i učenik (ali i roditelj i dijete), oni ne mogu biti zasebni entiteti, već podsustavi složenijeg sustava koji funkcioniraju u njihovoj međusobnoj povezanosti i međuzavisnosti. Zajednicu (škola, učenici, nastavnici, roditelji, lokalna zajednica), možemo odrediti kao kompleksan sustav učenika i odraslih povezanih u cjelinu, čija su nastojanja, akcije i uvjeti življenja uzajamni, isprepleteni i u velikoj mjeri međuovisni, a koje objedinjuje zajednička vizija kontinuiranoga, zajedničkog istraživanja, učenja i razvoja (Slunjski, 2006). Aktivnosti koje se provode u nastavi mogu pridonijeti boljem razumijevanju ciljeva i obrnuto. Rasprave s izvanškolskom sredinom mogu upozoriti na nove načine organiziranja procesa učenja (Batelaan, 1999). Elementi prikupljeni u raspravama s kolegama iz drugih ustanova (npr. na konferencijama, ali i u lokalnim i međunarodnim programima razmjene) i unutar stalnog stručnog usavršavanja jednako su važni, posebice kada su povezani s radom na promjenama kurikulumu i uvođenjem novih nastavnih metoda i oblika rada u nastavi. Nastavne metode i oblici rada u nastavi sa svrhom stjecanja interkulturalnih kompetencija trebale bi omogućavati iskustveno učenje. Učenje bi u interkulturalnom okruženju trebalo omogućiti prijenos znanja i vještina u realan život. Kolb i Kolb (2005), određuju učenje kao proces u kojem se znanje stvara kroz transformacije iskustva. Učenici iskustvenim učenjem u interkulturalnom okruženju postižu svjesnost o cilju i predmetu učenja, razvijanju kompetencije za rješavanje problema te podižu socijalnu odgovornost kroz rad u konkretnom društvenom okruženju. Od niza nastavnih metoda i oblika rada u nastavi koje potiču i omogućavaju iskustveno učenje poseban će se pozornost u radu usmjeriti na suradničko učenje, učenje putem različitosti te diskusiju.

### **Suradničko učenje**

Suradničko učenje omogućuje osjećaj pripadnosti skupini, solidarnost među učenicima, izgradnju međusobnih odnosa, podjelu odgovornosti i razvijanje globalne svijesti. Suradničko je učenje ono u kojem svaki član grupe sudjeluje u istraživanju problema i osobno

pridonosi zajedničkom rezultatu skupine. Javlja se kada učenici rade zajedno, u parovima ili skupinama, kako bi rasvijetlili neki zajednički problem, istražili zajedničku temu ili nadogradili uzajamne spoznaje radi stvaranja novih ideja, kombinacija ili jedinstvenih inovacija (Meredith i sur. 1998). Suradničko učenje može uključivati razgovor u paru o nečemu što je spomenuto na predavanju, formuliranje pitanja, sažimanje predavanja ili nekoga teksta u maloj skupini, pronalaženje originalnih rješenja, dugoročniji rad na zajedničkom istraživanju ili potporu pri rješavanju nekih problema (Scheer, 1999, prema: Cota-Bekavac, 2002). Raznoliki i pozitivni ishodi (Johnson i sur., 2000) koji proizlaze iz suradničkih strategija, potaknuli su i niz istraživanja suradničkoga učenja usredotočenih na sprječavanje niza društvenih problema poput delinkvencije, uporabe droga, maloljetničkoga školskog nasilja, rasizma, seksizma, isključivanja djece s razvojnim teškoćama, egocentrizma, manjka društvenih vještina, otuđivanja i usamljenosti, niskoga samopouzdanja i mnogih drugih. (Cohen, 1994, Johnson i Johnson, 1989, 1998, Johnson i sur., 1993, Kagan, 1992, Slavin, 1999). Kroz dijalog, pojedini članovi ustanove i timovi zapravo uče zajedno, dosežući razine znanja do kojih ne bi mogli doći pojedinačno. Drugim riječima, učeći zajedno u organizaciji koja uči, ljudi imaju priliku zajednički graditi, tj. sukonstruirati dublje razumijevanje i sukonstruirati višu razinu znanja. Iz tog razloga vještina je zajedničkoga, tj. suradničkoga učenja ona koja predstavlja instrument stvaranja organizacije koja uči. Suradničko učenje može uključivati razgovor u paru o nečemu što je spomenuto na nastavi, formuliranje pitanja, sažimanje predavanja ili nekoga teksta u maloj skupini, pronalaženje originalnih rješenja, dugoročniji rad na zajedničkom istraživanju ili potporu pri rješavanju nekih problema (Scheer, 1999, prema Cota-Bekavac, 2002). Suradničko učenje uključuje učenje u suradnji s drugima. Učenje unutar zajednice učenika omogućuje učeniku izgradnju vlastitog znanja, istraživanje pitanja s različitih gledišta, te raspravu o njima u diskusijama s vršnjacima. Suradničko učenje u sklopu interkulturalnoga obrazovanja obuhvaća posebnu strategiju obraćanja pozornosti na to da svaki učenik sudjeluje u učenju, te da se jednako cijene različite darovitosti i kompetencije. Pozitivna međuovisnost jedna je od dobrobiti koju učenici stječu kroz suradničko učenje. Razvoj altruističnih stavova veza je suradničkoga učenja i interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Učitelj postaje partner svim učenicima i pruža primjer svojim ponašanjem, brigom, empatijom i podrškom u sigurnom okruženju za sve učenike. Kada govorimo o interkulturalnome kurikulumu, suradničko učenje omogućuje učenicima da putem dijaloga i suradnje ostvare kvalitetne odnose bez obzira na posebnosti i različitosti koje kao pojedinci nose u sebi.

### **Učenje putem različitosti**

Proširena koncepcija interkulturalnoga obrazovanja javlja se i u obliku *učenja putem razlika*. Ako je interkulturalno obrazovanje kreativan proces, jedna od njegovih glavnih zadaća je stjecanje novih iskustava učenja. Alix (2001) smatra kako je učenje putem razlika dinamičan proces suočavanja sa svime što je strano. To je usporedba s drugim kulturama, posredovanje simbola, razumijevanje vlastite kulture i suradnjom izvan kulturnih granica. Učenje putem razlika podrazumijeva sustavno izlaganje različitim kulturama, ali i ponovno otkrivanje vlastite kulture putem interkulturalnih iskustava. Svaka kultura ima svoje granice koje se mogu premostiti samo dokazivanjem otvorenosti i ulaženjem u interakciju. Batelaan

(2002), razabire najmanje tri načina postupanja s različitostima. Prvi je *segregacija* tj. odvajanje skupina, što podrazumijeva nejednakost u pravima i statusu (primjerice odvajanje rasa kao nekada u Južnoafričkoj Republici). Drugi je *poricanje razlika* koji se temelji na idealu kako svi su pojedinci slični, što znači i jednakost prava (osim prava na različitost). *Demokratski je model* utemeljen na demokratskim normama koje obuhvaćaju pravo na razliku i jednakost u pravima sudjelovanja u životu društva. Ovaj je model inkluzivan, ali je suočen s dvojbama, posebno kada se kulturne vrijednosti nekih ne podudaraju s demokratskim normama jednakosti, primjerice u onome što se odnosi na specifičnosti spolnih različitosti ili na razlike vezane za vjeru. Uključenje u zajednički život ne događa se samo po sebi, ono se mora naučiti. Svaka situacija razilaženja, proturječnosti ili nepodudarnosti između ciljeva može izazvati sukobe interesa, moralne sukobe ili primjerice, međugeneracijske sukobe. Galtung (2002) naglašava kako nije bitno izbjeći sukob kao posljedicu različitosti, nego izbjeći rješenje sukoba nasiljem, dakle silom i napadom. Suradničko će učenje poticati mirno rješavanje sukoba. Svaka osoba, kulturna skupina ili zajednica ima prava i slobode koje ipak ne smiju umanjiti prava i slobode drugih. S tog gledišta (Gutman i Thomson, 1996), pozivaju se na *načelo recipročnosti*, kao na temelj demokracije sporazumijevanja. Recipročnost podrazumijeva očuvanje moralnoga zajedništva unatoč razlikama. Upravljanje sukobima postalo je metodom poučavanja u školama i na sveučilištima kroz suradničko učenje, rješavanje sukoba i posredovanje. Živjeti zajedno podrazumijeva vrstu učenja koja je suprotna klasičnim pristupima učenju. Većinu društvenih i odgojnih ciljeva (pripadnost grupi, solidarnost, povezanost, izgradnja zajednice, podjela odgovornosti, sudjelovanje ili globalna svijest) ne mogu postići izolirani pojedinci. Oni se postižu isključivo *interaktivnim učenjem*, tj. zajedničkim stjecanjem spoznaja, rasuđivanjem putem rasprave, provođenjem zajedničkih projekata i zajedničkim rješavanjem problema (Birzea, 2002). Interaktivno se učenje provodi na načelima kako su pojedinci sastavni dio društvenoga i kulturnoga okruženja. Na individualno učenje utječe znanje stečeno u grupi i umreženome okruženju, samoregulirajuća napetost između individualnoga razumijevanja i verzije koju je prihvatila skupina, pokretač je kolektivnoga učenja. U istoj specijaliziranoj organizaciji, npr. školi ili sveučilištu može se istodobno pojaviti više načina učenja. Jedno od njih je i *učenje u mreži* - vrlo dinamičan način učenja u kojemu se članovi mreže povremeno udružuju radi rješavanja zajedničkih problema. *Učenje u ekipi/timu* način je učenja gdje se timovi formiraju radi rješavanja problema i raspadaju se nakon dolaska do rješenja. *Učenje u zajednici* je neformalno, spontano učenje sa skupinama stvorenima u želji da se živi zajedno. S obzirom na pojavnost navedenih oblika učenja valja stvoriti zajednicu učenika u kojoj se na učenike ne gleda na korisnike koji primaju znanje nego na članove zajednice koji stvaraju znanje. Interaktivno nam učenje otvara nove poglede na osjetljive teme kao što su zajednička povijest, pripadnost određenoj vjerskoj zajednici, nacionalni identitet ili migracije.

## Diskusija

Kada su učenici uključeni u učenje aktivno kroz diskusiju, uz slušanje razvijaju i ostale vještine. Kroz diskusiju uče analizirati, sintetizirati i procjenjivati informacije postavljanjem pitanja uz stalno preispitivanje vlastitih ideja i stavova. Diskusija ima ključnu ulogu u interkulturalnom obrazovanju. Ona stvara učenicima osnovu za pričanje o svojim

osjećajima i idejama i može im omogućiti da razviju ili promjene svoje ideje ili osjećaje. Može također pomoći u usvajanju jezika koji će učenicima pomoći da objasne i razumiju svoj svijet. Diskusija može doprinijeti razvoju niza stavova i vještina poput suradničkih vještina, razmjene mišljenja i priznavanje vrijednosti različitih stavova i postupanje u sukobima koji nastaju zbog različitih mišljenja.

Ključan faktor za ulaženje u otvorenu diskusiju je atmosfera povjerenja i potpore. Učenicima je potrebno pružiti osjećaj mogućnosti izražavanja vlastitoga mišljenja bez netočnih, uvredljivih ili neprijateljskih tvrdnji. Kurikulum određuje jezik kao centralan u procesu učenja. Stoga se razgovor i diskusija koriste kao ključne strategije učenja u svakom području kurikuluma. To olakšava istraživanje ideja, emocija i reakcija putem sve kompleksnijeg jezika. U ovom kontekstu, diskusiju se može stimulirati pjesmama, tekstom, glazbom, likovnom umjetnošću ili fizičkom aktivnošću u svim područjima kurikuluma.

### **Prema zaključku**

Nastavne metode i oblici rada koji pomažu u razvijanju interkulturalnih kompetencija otvaraju nove poglede na osjetljive teme kao što su zajednička povijest, pripadnost nekoj vjerskoj zajednici, nacionalni identitet ili migracije. Kako bi stvarali zdravu interkulturalnu zajednicu važno je omogućiti obrazovanje učitelja koje ima odgovarajuću metodiku i strukturu. Interkulturalni pristup zahtijeva empatičnost, ali i mogućnost odmaka kako bi se stvari promatrale objektivno. Učiteljevo znanje o različitostima nije dovoljno. Učitelji, kao i roditelji, pedagozi i stručni suradnici također moraju biti u stanju poticati nenasilnu komunikaciju i rješavanje sukoba i pružiti pomoć osjetljivim pojedincima. Potrebno je primjenjivati nastavne metode i oblike rada u nastavi koji će poticati na uvažavanje različitosti učenika i time povezivati svakodnevna iskustva. Država bi trebala osiguravati uvjete za razvoj interkulturalne školske zajednice, a sam proces oblikovanja metodičkih scenarija treba prepusti učiteljima. Pred nama ostaje poticaj za promišljanje o novim mogućnostima suvremenog pristupa interkulturalnom obrazovanju učitelja i njihovoj daljnjoj izobrazbi i profesionalnom usavršavanju u području interkulturalizma, uz definiranje novih pristupa usmjerenih prema osuvremenjivanju nastavne prakse, uvođenju inoviranih programa te poboljšanje kvalitete nastavnih metoda, udžbenika i drugih izvora znanja u kontekstu interkulturalne pedagoške komunikacije.

### **Literatura**

1. Alix, H. (2001), *Culture, Religion and Childbearing in a Multiracial Society : A Handboo for Health Professionals, Books for Midwives*
2. Batelaan, P. (1999), *The International Basis for intercultural Education Including Anti-racist and Human rights Education*. International Association for Intercultural Education (IAIE) in co-operation with UNESCO: International Bureau of Education (IBE) and the Council of Europe
3. Batelaan, P. and van Hoff, Carla (2005), *Cooperative learning in intercultural Education*. European Journal of Intercultural Studies. Vol. 7
4. Cota Bekavac, Grozdanović, V., Kleitzen, S.B. (2003), *Suradničko i iskustveno učenje*. Zagreb. Forum za slobodu odgoja

5. Davies, L., A. Read (2005), *Globalising citizenship education? A critique of global education and citizenship education*. British Journal of Educational Studies 53(1). 66-89
6. Galtung, W.D. (2002), *The Keys to Effective Schools-Educational Reform Continuous Improvement*. California. Corwin Press, Inc. Thousand Oaks.
7. Gay, G. (2000), *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, & Practice*. New York. Teachers College Press.
8. Grosch, H., Groß, A. Leenen, W. R. (2000), *Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens*, Saarbrücken: Herausgebenvonder ASKO EuropaStiftung.
9. Hill, I. (2006), *Student types, school types and their combined influence on the development of intercultural understanding*. Journal of Research in International Education 5 (1) 5–33.
10. Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). *Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education*. Academy of Management Learning & Education, 4, 193-212
11. Resman, M. (2006), *Oblikovanje interkulturalne školske zajednice*. U: Vrgoč, H.(ur), *Europski izazov hrvatskom školstvu*. Zagreb. HPKZ
12. Slunjski, E. (2006), *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću-organizaciji koja uči*. "Mali profesor". Zagreb. Visoka učiteljska škola u Čakovcu
13. Spajić, Vrkaš, V; Stričević, I; Maleš, D; Matijević, M. (2004), *Poučavati prava i slobode*. Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo. Zagreb. Filozofski fakultet.
14. Stathers, K., (2008), *Enlightenment through understanding*. London. IB World.

### **Teaching methods which help develop intercultural competences**

#### **Abstract**

Starting from the fact that precisely schools have become the places where different cultures and languages meet, the challenges of the future of an individual and the society reflect in, among other things, formulation and quality of education systems as well as implementation of teaching methods and classroom instruction which will enable students to acquire intercultural competences. Since in the segment of acquiring intercultural competences the key place and role plays school educational practice, contemporarily structured curricula try to articulate contents, programmes, teaching methods and classroom instruction which will not only refer to gaining new knowledge, but will, observing the world from different philosophical angles and aspects, in direct contact unravel different social stereotypes, prejudices and stigmatisation among people as well. This work gives an example of teaching methods such as cooperative learning, discussion and role-play which will enable students get real experience, whereby the question of intercultural competences is becoming of crucial importance when facing the inevitable changes caused by transition of unique monocultural and national into plural cultural environment.

**Key words:** intercultural competences, teaching methods, cooperative learning, discussion, role-play



# Rani i predškolski odgoj i obrazovanje - temelj pluralizma

Dr. sc. **Mirjana Šagud**, izv. prof.  
Filozofski fakultet u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

U demokratskim društvima pluralizam i uvažavanje prava svakog pojedinca čine temelj afirmacije i aktualizacije čovjeka. U periodu ranog odrastanja počinje izgrađivanje vrijednosnog kapaciteta djeteta. U dječjem vrtiću ostvaruje se formalna socijalizacija u kojoj se internaliziraju vrijednosti konkretnog društva. Dijete vrlo rano počinje upoznavati različite kulture sa svim svojim specifičnostima i bogatstvima. Njihovo upoznavanje, prihvaćanje i življenje predstavlja temelj kulturnog bogatstva buduće odrasle jedinice.

Veliki dio interkulturalnog izazova u neposrednom odgojno-obrazovnom kontekstu leži u području komunikacije odraslih i djece te vještinama komuniciranja djece iz različitih kulturnih okruženja. Ovo može biti prostor potencijalne marginalizacije djece iz manjinskih kultura. U tom bi smislu odgajatelji trebali pronaći načine prevladavanja „rupa“ između formalne komunikacije i one u kojoj je dijete manjinske kulture spremno participirati te eksperimentirati s različitim načinima verbalne komunikacije kako bi se otkrio za dijete učinkoviti stil komuniciranja.

Trivijalnosti i fragmentarnosti u doživljavanju manjinskih kultura koje je izvan vremena i konkretnog povijesnog konteksta predstavlja kozmetički vid intervencije. Upravo u tom segmentu leži niz poteškoća vezanih uz uspješnost u odgojno-obrazovnom napredovanju djece iz manjinskih kultura. Sporadični, tehnički, s obiteljskom pozadinom loše povezani pristupi ne daju dugoročna i sustavna rješenja.

**Ključne riječi:** rani i predškolski odgoj, obrazovanje, pluralizam, interkulturalizam, komunikacija

## Uvod

Suvremeni kontekst ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja temelji se na humanističkim vrijednosnim te na filozofsko-pedagoškim konceptima koji zagovaraju čovjeka kao vrijednost samu po sebi. Humanistički orijentirana pedagogija (humanističko-emancipacijska paradigma pedagogije) i predmet njezinog proučavanja usmjeren je na razvoj čovjeka kao samoformiranog i transformiranog bića te na spoznaje o predškolskom djetetu kao socijalnom akteru koji gradi vlastiti identitet, a sa svojim socijalnim okruženjem komunicira kao autonomno i razumno biće.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) promiče odgoj i obrazovanje usmjereno na dijete i pozicioniranje djeteta kao najznačajnijeg cilja svih pedagoških nastojanja. To podrazumijeva prilagođavanje odgojno-obrazovnih oblika, metoda

i sredstava rada pojedinačnim potrebama i sposobnostima djeteta te odabir onih strategija koje će poticajno djelovati na razvoj svih područja djetetove osobnosti.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje posebice naglašava humanizam i toleranciju kao jedno od osnovnih životnih načela temeljeno na pluralizmu i prihvaćanju rodnih, rasnih, etničkih, vjerskih i nacionalnih razlika.

Upravo su navedeni temelji pretpostavka za afirmaciju i izgradnju osobnog, kulturnog i nacionalnog identiteta djeteta te osjećaj sigurnosti koje ćemo graditi u socijalnom okruženju koje karakterizira različitost. Otvorenost prema različitosti, empatičnost, razumijevanje svojih i tuđih prava sastavni su dio predškolskog kurikuluma. Koncipiranje i operacionaliziranje ideje humanizma vodi se otvorenosti, fleksibilnošću i tolerancijom na svim razinama kurikuluma - od deklarativne i službene (konceptualne) razine preko kontekstualne i stvarne odgojno-obrazovne prakse.

Dijete živi u konkretnim socijalnim, društvenim, materijalnim i drugim uvjetima koji u velikoj mjeri određuju njegovu poziciju i stvaraju više ili manje izazovne uvjete odrastanja. Sam koncept djetinjstva kao razvojne i dinamične kategorije istovremeno razmatra suvremeno dijete s raznovrsnih (nerijetko kontradiktornih) perspektiva. Kontekst u kojem djeca žive, razvijaju se i uče predstavlja odraz ideja o kulturi djetinjstva i značajan je agens konstrukciji njihovog identiteta.

Društveno povijesni okvir govori o promijenjenoj slici djeteta i djetinjstva, o nužnosti tretiranja djece istovremeno kao prirodnog, biološkog i univerzalnog bića u okviru konkretnih kulturnih varijacija i pojedinačnog povijesnog konteksta. To znači da je kontekst (kojeg definira sadašnjost, ali i prošlost) značajan čimbenik razvoja djeteta. To isto tako znači da se djetinjstvo ne može promatrati kao neutralna kategorija. O tome svjedoče antropološke studije koje pokazuju da dijete i djetinjstvo nosi specifične programe, svojstvene određenoj kulturi i prostoru te da se ne smatra svezemskim i univerzalnim. Djetinjstvo je socijalno konstruirano i doživljeno različito od različite djece, jer kategorija „djetinjstva“ ovisi o spolu, društvenom položaju (klasi), etničkoj pripadnosti i drugim određenjima.

U periodu ranog odrastanja počinje izgrađivanje vrijednosnog kapaciteta djeteta. Život u kulturalno različitom društvu pretpostavlja egzistiranje niza različitih, posebnih kultura sa svim svojim specifičnostima i bogatstvima. Njihovo upoznavanje, prihvaćanje i življenje predstavlja temelj kulturnog bogatstva buduće odrasle jedinice.

Razvijanje pozitivne slike o sebi kao interpersonalne kategorije bitna je sastavnica socijalne kompetencije. Ona uključuje osjećaj vlastite vrijednosti, pripadnosti i identiteta. Njoj je komplementarna kulturna kompetencija koja uključuje stjecanje znanja, poštivanje osoba različitog etničkog ili rasnog podrijetla i aktivno djelovanje za socijalnu pravdu. Upoznavanje i prihvaćanje različitih socijalnih vrijednosti koje se mogu razlikovati od kulture do kulture čine značajni dio kulturnog pluralizma i buduće aktivne participacije u demokratskom i multikulturalnom ozračju.

### **Ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u multikulturalnom kontekstu**

U demokratskim društvima pluralizam i uvažavanje prava svakog pojedinca čine temelj afirmacije i aktualizacije čovjeka. Postmodernistička društva usmjerena su na divergentni razvoj odgojno-obrazovnih ustanova i kreiranje specifične kulture koja

korespondira s osobnim odgojnim filozofijama profesionalaca koji u njoj djeluju (skriveno, neosvijestene, „iskustvenog znanja“), sustavima vrijednosti koji u njoj dominiraju, kvalitetom interpersonalnih odnosa i sl., koji se projiciraju na prirodu učenja, poučavanja i karakteristike cjelokupnog življenja djece u institucijskim uvjetima.

U dječjem vrtiću se ostvaruje formalna socijalizacija u kojoj se internaliziraju vrijednosti konkretnog društva. Zato je to značajno mjesto (između ostalog) institucionalnog građenja i prenošenja vrijednosti tolerancije na različitost. Kao organiziran i svsishodan mikrosustav, predškolska ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje mora pokazati otvorenost prema različitostima, biti osjetljiva na raznovrsne oblike etnocentrizma, stereotipe i predrasude o drugim kulturama, rasama ili religijama.

Tretman djeteta u uvjetima aktualne pedagoške prakse koja je nerijetko usmjerena prema univerzalnim standardima, ciljevima ili ishodima učenja općenito je paradoksalan u odnosu na sliku djeteta kao jedinstvenog i samoaktualiziranog agensa razvoja (Dahlberg i Moss, 2005). U uvjetima egzistiranja i razvijanja kulturno raznovrsnih društava taj paradoks dolazi još više do izražaja. Osberg i Biesta (prema Hirs-Pasek i dr., 2009) naglašavaju činjenicu da kompleksnost i divergentnost aktualnog društva ne korespondira s odgojno-obrazovnom praksom koja nerijetko reprezentira jednodimenzionalni i linearni kurikulum temeljen na dominantnom vrijednosnom sustavu kao jedino ispravnom i prihvatljivom sustavu vrijednosti, vjerovanja i ponašanja. Odgajatelj kontekstualizira svoja implicitna znanja, stavove i uvjerenja u neposrednoj praksi. Pedagoška praksa nije standardizirani set strategija te njihova mehanicistička i tehnička refleksija već je proces kontinuiranog dinamičkog promišljanja, mijenjanja, učenja i istraživanja.

Razvijanje i osvještavanje nove odgojno-obrazovne prakse s raznovrsnim multikulturalnim modelima i programima pretpostavlja praktičara duboko svjesnog svoje implicitne pedagogije definirane sustavima vrijednosti i stavovima nerijetko oprečnih od tih modela. Gomez (1992) govori o potrebi prekidanja šutnje oko sve većeg broja odgajnika različitih vjera, rasa, jezične „pozadine“. U tom smislu sugerira multikulturalni, socijalno restrukturirani okvir unutar kojeg će „učitelji prekinuti šutnju vezanu uz različitost te razvijati novu odgojno-obrazovnu praksu“ (Gomez, 1992., 165 ). To znači odstupanja od dominantnog vrijednosnog sustava ili kulturnog sklopa i „oslušivanje“ drugačijih kulturnih specifičnosti.

Profesionalni razvoj odgajatelja u uvjetima rasta multikulturalnih zajednica mora u većoj mjeri biti usmjeren na razvoj nužnih kulturnih kompetencija koje obuhvaćaju sveobuhvatna znanja o manjinskim kulturama, razumjevanja i vrijednosti kojima se osigurava i promovira jednakost i bogatstvo kulturne raznolikosti.

Zbog novih načina kreiranja znanja, mijenjanja okruženja za učenje, jezično i kulturno raznovrsnog socijalnog konteksta u kojem se odgojno-obrazovni proces događa te globalnih i lokalnih društvenih promjena nužno je kontinuirano mijenjanje, prestrukturiranje i transformiranje profesionalnih i stručnih kompetencija odgajatelja.

Praktičar ne ulazi u statičnu i unaprijed poznatu sredinu (kako ih nerijetko pripremamo na razini inicijalnog obrazovanja) pa disproporcija između očekivanja budućih praktičara i njihovih trenutačnih kapaciteta i sposobnosti može uzrokovati niz interpersonalnih i intrapersonalnih konfliktnih situacija. Ova profesionalna diskrepancija je evidentna u uvjetima multikulturalnog modela odgoja i obrazovanja. Inicijalno obrazovanje odgajatelja ne

pruža dovoljno mogućnosti za građenje znanja (a da ne govorimo o izgrađivanju vrijednosti i stavova) o pedagoškoj praksi u uvjetima multi i interkulturalizma. Stoga će kontinuirani profesionalni razvoj odgajatelja u uvjetima jedinstvene i različitošću definirane odgojno-obrazovne prakse biti dominantan način razvijanja nužnih kompetencija za interkulturalno društvo.

Profesionalne promjene se kreću od monokulturalnog praktičara u odnosu na multikulturalno i od činjenice da svako dijete može učinkovito stvarati svoje ideje te autentični i originalan način oblikovanja sadržaja svog življenja. Prihvatanje izazova učenja i poučavanja djece kojima je svojstvena različitost znači prihvatanje i mogućnosti za konfrontiranjem predrasuda ili pogrešna shvaćanja o znanjima, vještinama i sposobnostima djece iz drugih kultura.

Transformacija prema multikulturalnom i socijalno rekonstruiranom modelu pretpostavlja praktičara koji je kontinuirano angažiran u procesu samorefleksije koja mu osvještava kulturni identitet djece pozicioniranje djece različitih sociokulturnih okruženja.

Zwozdiak-Myers (2008) ističe činjenicu da značajni dio našeg promišljanja o interkulturalnom i socijalno rekonstruiranom učenju i poučavanju leži u akcijama praktičara koje se ne mire sa održavanjem zatečenog stanja nego vode prema kontinuiranom procjenjivanju, provjeravanju i kvalitativnom mijenjanju konkretne prakse. Takvu pedagošku praksu karakteriziraju „demokratski i emancipatorski impulsi distancirani od nejednakosti i nepravde“ (Zwozdiak-Myers, 2008., 172.).

Praktičar koji je angažiran u multikulturalnom, socijalnom modelu učenja angažiran je u kontinuiranom ciklusu izazova, propitivanja i provjeravanja svojih uvjerenja i vrijednosti.

### **Lingvističke kompetencije - potencijalni čimbenik marginalizacije djece rane i predškolske dobi**

Veliki dio interkulturalnog izazova u neposrednom odgojno-obrazovnom kontekstu leži u području komunikacije odraslih i djece te vještinama komuniciranja djece iz različitih kulturnih okruženja. Ovo može biti prostor potencijalne marginalizacije djece iz manjinskih kultura.

Službena prosvjetna politika na globalnoj, makrorazini donosi načelne smjernice koje onda u svakodnevnoj praksi traže specifične i originalne pristupe u odgojno-obrazovnom procesu s djecom iz manjinskih kultura.

Komunikacija odgajatelja i djece složena je i vrlo suptilna intersubjektivna forma pedagoškog procesa. Njezina usmjerenost, razina vođenja i reciprociteta i dinamika implicitno otkriva vrijednosna utemeljenja odgajatelja u odgojno-obrazovnoj praksi.

Praktičari sa svojim temeljnim lingvističkim kompetencijama i razumijevanje onih koje imaju i koriste djeca u predškolskoj ustanovi mogu stvoriti potrebne uvjete za recipročnom, sadržajnom i poticajnom komunikacijom.

Polaznje od socijalnih očekivanja u odnosu na dijete te standardiziranih mjerenja može u velikoj mjeri inhibirati komunikaciju u institucijskom kontekstu u kojem ne postoji razumijevanje komunikacijskog okvira koji djeca donose iz svojih obiteljskih okruženja ili zajednica. Djeca koja nisu usvojila ili nedovoljno dobro vladaju jezikom dominantne skupine (većinske kulture) mogu imati poteškoća u svakodnevnom odgojno-obrazovnom procesu.

Bilingvizam, ukoliko se koriste sve njegove prednosti, može predstavljati značajni razvojni potencijal. Soto i Smrekar (1992) navode niz studija koje dokazuju da lingvističke i kulturološke razlike omogućavaju intelektualnu fleksibilnost, razvijenije divergentno mišljenje, jače izraženu svijest o lingvističkim pravilima i strukturi te metajezičnim sposobnostima.

Također je potvrđeno da lingvističke kompetencije djece koje su rezultat kulturne raznolikosti okruženja u kojem dijete egzistira u velikoj mjeri određuju prirodu i kvalitetu komunikacije sa socijalnom sredinom.

Polaznje od „univerzalnih“ i dominantnih modela građenja lingvističkih kompetencija nedovoljno je osjetljivo i primjenjivo za svako dijete u svakom kulturnom okviru. Lingvističke razlike se nedovoljno uzimaju u obzir i marginaliziraju. Ovo područje može u velikoj mjeri doprinijeti međukulturnom dijalogu i interakciji, ali i gubljenju vlastite kulture, jezika i identiteta. Ravnoteža između građenja lingvističkih kompetencija potrebnih za život u multikulturalnom okruženju i očuvanja specifičnog kulturnog identiteta koji je određen jezikom manjinske kulture predstavlja izazov formalnom odgoju i obrazovanju. Lingvističke kompetencije su promjenjive i kontekstualizirane, doživljavaju se kao dinamične forme koje se grade u aktivnom dijalogu različitih kultura.

Upravo je u ovom segmentu presudna uloga odgajatelja koji globalnu prosvjetnu politiku „spušta“ na konkretnu razinu prilagođavajući je svojoj kulturnoj, vjerskoj, etničkoj i drugoj različitosti.

Dječja lingvistička ekspresija mora biti integralni dio predškolskog kurikulumu, a ne specifični segment kognitivno-simboličkog izražavanja ili drila i dekontekstualnog poučavanja. Sudjelovanjem djece u aktivnom i angažiranom procesu (čija kvaliteta ima primarnu ulogu) reflektiraju se njihove originalne ideje koje praktičari moraju prepoznati i podržavati. Komunikacijske kompetencije djece postepeno se moraju nadograđivati s novim znanjima, vještinama i sposobnostima i činiti značajni dio višejezične komunikacije.

Kako bi se odgojno-obrazovni proces u što većoj mjeri individualizirao potrebna je kontinuirana refleksija i prosudba o kvaliteti pojedinih strategija i postupaka. U tom procesu kontinuiranog preispitivanja odgajateljima stoje na raspolaganju raznovrsni komunikacijski postupci kako bi se omogućio međukulturni dijalog između svih aktera tog interakcijskog procesa.

Instruktivne tehnike (modeliranje, demonstriranje, objašnjavanje, ispitivanje) mogu biti u jednakoj mjeri učinkovite kao i indirektno stimuliranje dječjih interesa, ideja i područja istraživanja (Wood i Attfield, 2006). Posebice je potrebno daljnje osvješćivanje postupaka odgajatelja koji predstavljaju primjer indirektnog podržavanja, promišljenog asistiranja, sinkronog i recipročnog dijaloga, usmjerenost na afirmativne odgovore koji pružaju dovoljno otvorenog prostora za raznovrsnost, kreativnog interveniranja s ciljem potpomaganja i iskorištavanja aktualnih djetetovih potencijala i podizanja na viši razvojni nivo.

Za dijete učinkovit i kreativan odgojno-obrazovni proces pretpostavlja njegovu komunikaciju s vršnjacima i odraslima u posebno uređenom okruženju, u kojem će se omogućiti recipročno upoznavanje s većinskom kao i s manjinskim kulturama. Raznovrsnim aktivnostima, sadržajima i metodama rada odgajatelji će pomoći u interkulturalnom učenju djece rane i predškolske dobi, u upoznavanju, razumijevanju i prihvaćanju različitosti.

Nove socijalne studije djetinjstva iz povijesne, društvene ili kulturne perspektive i prevladavajući koncepti pokazuju da živote djece u velikoj mjeri oblikuju socijalna i kulturna očekivanja odraslih (Dahlberg i Moss, 2005., Lancy, D., 2008). Sama percepcija djece drugih, manjinskih kultura može u velikoj mjeri loše pozicionirati i smanjiti akademska očekivanja od strane dominantne kulture. Tako se društvo zadovoljava i na kraju institucionalizira niska očekivanja i svodi njihov odgoj i obrazovanje na „nužne potrebe“ koje djeca iz manjinskih kultura, prema mišljenju društva imaju. Istraživanja Knappa (prema Nieto, 2005) potvrđuju tezu da je postoji uska povezanost između napora koji se posebno ulažu u uspjeh učenika manjinskih kultura izvan konvencionalne nastave i njihovog napredovanja. Uzimanje u obzir socijalne pozadine iz koje učenici dolaze te njihovo optimalno iskorištavanje mogu pozitivno mijenjati početne pretpostavke o njihovom uspjehu.

### **Komunikacijski aspekt aktivnosti u dječjem vrtiću**

Zahtjev za polaznjem od djeteta i njegovog sociokulturnog konteksta te prilagođavanje kurikuluma vrtića svim tim specifičnostima posebno dolazi do izražaja u ranom i predškolskom periodu, djelomično stoga što je to prostor vrlo intenzivnog i dinamičnog razvoja individue, a djelomično zbog veće mogućnosti za građenje otvorenog, dinamičnog i fleksibilnog kurikuluma. Kurikulum predškolske ustanove ostavlja dovoljno prostora za slobodnu i autonomnu procjenu odgajatelju u izboru sadržaja, strategija ili načina rada. Odstupanje od „prihvatljivog ili poželjnog kurikuluma“, polaznje od manjinskih kultura i jezika trebalo bi predstavljati platformu za razvijanje, konstruiranje i sukonstruiranje znanja o drugim manjinskim kulturama ili većinskoj. U stvaranju takvog kurikuluma najznačajnija je direktna procjena odgajatelja i drugih profesionalaca koji autonomno i uz adekvatnu procjenu stvarnih kontekstualnih odrednica donose odluke o svim segmentima vrtićkog kurikuluma.

Značajno je kreiranje zajedničkih zona odgajatelja i djeteta (Newman i Holzman prema Wood i Attfield, 2006) koje uključuju strukturiranje i organiziranje okruženja koje omogućava kvalitetne interakcijsko-komunikacijske situacije, dovoljno vremena za rješavanje problemskih situacija, korištenje individualiziranih i kontekstualno određenih tehnika i strategija odgajatelja te dovoljno vremena za praćenje i razumijevanje djetetovog učenja. Odgajatelji bi trebali pronaći načine kao prevladati „rupu“ između formalne komunikacije i one u kojoj je dijete manjinske kulture spremno participirati te eksperimentirati s različitim načinima verbalne komunikacije (postavljanje otvorenih pitanje, elaboriranje ideje, proširivanje ili ponavljanje iskaza...) kako bi se otkrio za dijete učinkoviti stil komuniciranja. Usmjerenost odgajatelja na razumijevanje procesa učenja djece u kontekstu u kojem se ono događa kako bi se umanjio konflikt između djetetove kulture i kulture vrtića. Učinci pojedinih strategija učenja i poučavanja koje se koriste s dominantnim skupinama ne moraju nositi jednaku količinu učinkovitosti na manjinske skupine. Preferiranje određene skupine odgojno-obrazovnih strategija, nekritičko prihvaćanje „progresivnih tehnika“ učenja i poučavanja može dovesti do još veće marginalizacije djece s drugačijim kulturnim i lingvističkim karakteristikama.

Učenje govora i jezika u predškolskom periodu kod djece koja dolaze iz manjinskih kultura traži situacijski pristup, konstruiranje i sukonstruiranje jezičnih osnova u jezično

bogatim svakodnevnim aktivnostima, dominantno polaženje od sustava kojim djeca trenutno raspolažu i koji je dio njihovog obiteljskog okruženja. Vrijednosti i tradicija nedominantnih grupa, „obiteljska kultura“ trebala bi se integrirati s kulturom ustanove. Svojim profesionalnim i stručnim kompetencijama odgajatelji traže adekvatne putove zajedničke komunikacije, motiviranje djeteta na korištenje različitih načina komuniciranja sa socijalnim okruženjem te otkrivenje i razumijevanje značenja koje dijete pridaje pojedinim događajima ili fenomenima.

### **Zaključna razmatranja**

Djeca rane i predškolske dobi imaju poseban potencijal izražavanja interesa za materijalno i socijalno okruženje te stvaranje osobnog značenja o istome. Kultura se mora shvaćati kao dinamično područje s vrlo kompleksnim procesima koji su povijesno i socijalno kontekstualizirani. Ova tvrdnja nastoji izbjeći definiranje kulture unutar statičnih, umjetno stvorenih percepcija te samo u okviru etničkih tradicionalnih odnosa i „romantičarskog“ folkloru. (Nieto, 2005).

Kulturne, vrijednosne i druge socijalne pozadine koje definiraju djecu, odgajatelju mogu poslužiti za iskorištavanje pedagoškog bogatstva sadržanog u različitosti, pružanje prilike djeci i odraslima za boljim međusobnim razumijevanjem, otkrivanjem sličnosti i razlika koje su nam svojstvene. Bez obzira na niz pozitivnih iskustava u okviru ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje trebaju pokazati veći stupanj inicijative za dijalog, upoznavanje i uvažavanje različitih kultura te aktivniju interakciju s obzirom na interkulturalnu perspektivu i općeprihvaćene standarde koji karakteriziraju moderna društava.

Odgovornost odgojno-obrazovnog sustava u koji su uključena i djeca iz kulturno i lingvistički različitog socijalnog konteksta leži u osiguravanju takvog (implicitnog i eksplicitnog) kurikulumu koji će omogućiti afirmaciju svakog pojedinca uz pomoć kvalitetne interakcije unutar trijade dijete-roditelj-odgajatelj.

Bez obzira na različitosti, odgajatelji i drugi profesionalci odgovorni su za znanja, njihovo konstruiranje i nadograđivanje, analiziranje i stvaranje optimalnih načina razumijevanja kulturnog identiteta te kreiranja perspektive za život u složenom i kulturno višestrukome svijetu u kojem živimo. Odgajatelji su inicijatori prekidanja „šutnje“ o marginalizaciji djece posebnih kultura.

Kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja zato treba učiti, poučavati i razvijati ona znanja, sposobnosti, vrijednosti i vještine koje omogućuju djetetu ravnopravno funkcioniranje u društvu, razvijanje pozitivnog socijalnog identiteta te otvoreni i fleksibilan prostor djelovanja.

### **Literatura**

1. Dahlberg, G., Moss, P. (2005), *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London and New York, RoutledgeFalmer.
2. Gomez, M.L. (1992), *Breaking Silences: Building New Stories of Classroom Life Through Teacher Transformation.*, In Kesslee, S.A., Swadener, B.B. (ur.),

- Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum, New York i London, Teachers College Pres., str. 165-188.
3. Hrvatić, N. (2007), Interkulturalna pedagogija: nove paradigme, u Previšić, V., šoljan, N., Hrvatić, N. (ur.), Pedagogija - prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja, Zagreb, Školska knjiga.
  4. Lancy, D. (2008), The Anthropology of Childhood. London, Cambridge University.
  5. Montgomery, H. (2009), An Introduction to Childhood, Anthropological perspectives on Childrens Lives, John Wiley – Blackwell.
  6. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014), Zagreb, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske.
  7. Nieto, S. (2005), Cultural Difference and Educational Change in a Sociopolitic Context. In: Hargreaves, A.(ur.), Extending Educational Change. New York, Springer. str.138-160.
  8. Soto, L.D. & Smrekar, J.L. (1992), The politics of Early Bilingual Education., In Kesslee, S. A., Swadener, B.B. (ur.), Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum, New York i London, Teachers College Pres., str. 189-204.
  9. Zwozdiak-Myers, P. (2008), The reflective practioner. U: Zwozdiak-Myers, P. (ed.), Childhood and Youth Studies, London, Learning Matters Ltd. str.160 -167.
  10. Wood, E., Attfield, J. (2006), Play, Learning and the Early Childhood Curriculum. London, Paul Chapman Publishing.

### **Early and preschool upbringing and education - a foundation of pluralism**

#### **Abstract**

In democratic societies, pluralism and the acknowledgment of each individual's rights constitute the foundation of affirmation and actualization of human beings. In the period of early upbringing, the formation of child's value capacity begins. Formal socialization in which the values of a specific society are internalized actualizes in a kindergarten. Very early on, children begin to familiarize themselves with different cultures and all their specificities and richness. This familiarization, acceptance and life represent the foundation of cultural richness of a future adult individual.

A large part of intercultural challenge in the immediate educational context lies in the area of adult-child communication and in the communication skills of children with various cultural backgrounds. This can be the area for potential marginalization of children from minority cultures. In this sense, the educators should find the ways to overcome the "holes" between formal communication and the one in which a child from minority culture is ready to participate and experiment with different modes of verbal communication, in order to find a child-efficient style of communication.

Trivialities and incompleteness in perceiving minority cultures, which is beyond time and concrete historical context, represent a cosmetic mode of intervention. A series of problems connected to the success of the educational progress of children from minority cultures lie precisely in that segment. Sporadic and technical approaches that are poorly connected to the family background are not providing long-term and systemic solutions.

**Key words:** early and preschool upbringing and education, pluralism, interculturalism, Communication



# Interkulturalne kompetencije učitelja i kultura škole

Dr. sc. **Marko Jurčić** izv. prof.  
Filozofski fakultet u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

U radu se polazi od teorijskog razmatranja interkulturalne kompetencije učitelja, unutar kulture škole kao zajedničke filozofije življenja i rada njezinih dionika i oblikovane praktične tradicije koja se ogleda u stilu rukovođenja ravnatelja, pedagoškom taktu i tehnikama poučavanja učitelja, doprinosu stručnih suradnika u stručno-pedagoškom razvoju škole, u privrženosti učenika učenju, te u spremnosti roditelja na odgojno partnerstvo.

Nadalje, na teorijskoj i praktičnoj razini tematiziraju se načini na koji učitelji oblikuju i provode kurikulum interkulturalnih kompetencija, kao jedan od temeljnih podsustava školskog kurikuluma (s programsko-sadržajnog, pedagoško-didaktičkog i socijalnog aspekta) koji promovira interkulturalnu osjetljivost, uvjetuje trajno osvješčivanje i uvježbavanje interkulturalne kompetentnosti među učenicima. Interkulturalne kompetencije učitelja u procesu odgoja i obrazovanja prožete savjetom, dijalogom, koordiniranjem, vođenjem, motiviranjem i usmjeravanjem učenika, značajno utječu na njihovo usmjerenje prema razvoju interkulturalne pismenosti. U zaključku se ističe, da bi učitelj udovoljio mnogim multikulturalnim i interkulturalnim zahtjevima i da bi njihove vrijednosti prenosio unutar razrednoga odjela, od njega se traži stvaranje vlastitoga reprezentativnoga interkulturalnog identiteta koji bi se razvijao svakim novim interkulturalnim iskustvom te se ogledao u mijenjanju shvaćanja i viđenja svijeta oko sebe.

**Ključne riječi:** interkulturalna kompetencija, kultura škole, učitelj, učenik

## Uvod

Unutarnje migracije (a u posljednje vrijeme i vanjske) u Republici Hrvatskoj donijele su nove vrijednosti, prioritete i odnose u suvremeno okruženje škole, koje oblikuju njezin unutarnji život i rad, bilo da je riječ o tradicionalnim migracijskim tijekovima od sredine 20. stoljeća do danas (ponajprije iz brdsko-planinskih, otočnih i ruralnih prostora prema većim gradovima i djelomice općinama) ili o prisilnim migracijama (posljedice ratne agresije na Republiku Hrvatsku) tijekom 90-ih godina prošloga stoljeća. Dakle, škola se nalazi, već dugi niz godina, pred značajnim izazovima i zadaćama društva koje treba prihvatiti tako da bude otvorena za prihvaćanje učenika<sup>1</sup> različitoga kulturnog identiteta. Nadalje, nužno je permanentno raditi na stvaranju prihvatljive vizije razvoja, ustroja i unapređenja škole na način da ona bude stjecište različitih kultura. Iz toga razloga nužno joj je izgrađivati takvu kulturu - školsko i razredno ozračje, koja će joj to i omogućiti. Takvo školsko ozračje koje podrazumijeva pozitivne

---

<sup>1</sup> Pojam *učenik/učenici* odnosi se na oba roda.

socijalne odnose u školi, razvijanje socijalnih vještina, upravljanje sukobima, sigurnost učenika, podupiranje zdravih radnih uvjeta u školi, poboljšanje uvjeta školovanja učenika, aktivan utjecaj učenika i roditelja na školski život i razvoj škole. Koje se ogleda u doživljaju i zadovoljstvu, osjećaju pripadnosti upravo toj školi - ponosu, „zajedničkom jeziku“ - koncepciji razumijevanja i komuniciranja. I takvom razrednom ozračju utemeljenom na međusobnom razumijevanju, poštovanju, sporazumijevanju i ravnopravnom surađivanju, poznavanju i poštovanju drukčijih stilova života suučenika (vrijednosti, vjerovanja, norme, tradicija, običaji, stereotipi, kulturnih elemenata suučenika kulturno drukčijih - sličnosti i razlike) te na otvorenosti prema drugim kulturama i interkulturalnim vještinama, posebno vještinama komuniciranja i motivima kohezivnosti razrednoga odjela (Jurčić, 2012.).

Sve to nije moguće bez kompetentnosti učitelja, koji vlada brojnim dimenzijama pedagoških i didaktičkih kompetencija. U procesu odgoja i obrazovanja dimenzije pedagoške kompetencije učitelja dolaze do izražaja u dinamičkoj kombinaciji s dimenzijama didaktičke kompetentnosti. Pedagošku kompetenciju učitelja moguće je svrstati u osam dimenzija: osobna, komunikacijska, analitička (refleksivna), socijalna, emotivna, *interkulturalna*, razvojna i vještine u rješavanju problema. Didaktičke kompetencije učitelj iskazuje kroz odabir i primjenu metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma, organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, oblikovanje razredno-nastavnog ozračja, utvrđivanje učenikova postignuća u školi i u pogledu razvoja modela odgojnoga partnerstva s roditeljima.

Interkulturalna kompetencija učitelja pretpostavka je dobrog oblikovanja načina rada u odgojno-obrazovnom procesu (organizaciji i vođenju), koji je usmjeren na učenikovo stjecanje znanja i razvijanje sposobnosti uporabe znanja o drukčijima na temeljima dobre razredne komunikacije. Osaživanjem učenika za (samo)izražavanje, aktivno slušanje, komunikaciju i otvoreni dijalog sa suučenicima drugih kultura, doprinosi se smanjenju međusobne napetosti i sukoba koji proizlaze iz različitosti kulturnih perspektiva i svjetonazora (Spaić-Vrkaš, 2014.).

Razgovorom i raspravom (pričanje i suprotstavljanje različita mišljenja) učenik stvara i usklađuje fleksibilne, tolerantne i prilagodljive reakcije na zahtjeve koji mu upućuju učitelj<sup>2</sup> ili suučenici, oblikuje samopouzdanje, empatiju, pozitivna individualna obilježja, socijalna umijeća, uspostavlja međudnose s drugima s više razumijevanja, a učitelj lakše razumije zbivanja u razredu. Razgovor i rasprava navodi učenika na objašnjenje osobnih ideja, stajališta i mišljenja te na procjenu osobnoga uratka, postignuća i ponašanja unutar razreda te mu pomaže jasno odrediti vlastiti identitet. Svaki učenik ima pravo zadržati vlastiti identitet i nakon uklapanja u novu sredinu (Remy, 1990.).

Interkulturalno učenje ne temelji se samo na postojanju svijesti o različitosti među učenicima ili samo na iskazivanju odgovarajućih stavova prema „drukčijima“ u razrednom odjelu već na otvorenosti, poštovanju, priznavanju i prihvaćanju različitosti među njima. U tom je slučaju interkulturalna kompetencija učenika njegova sposobnost iskazivanja navedenih osobina u interakciji s „drukčijima“, sposobnost usvajanja interkulturalnih stavova, znanja i vještina radi boljega međusobnog razumijevanja i poštovanja te vještine interpretiranja, otkrivanja i

---

<sup>2</sup> Pod pojmom *učitelj* u ovom se kontekstu podrazumijevaju odgojno-obrazovni djelatnici oba roda koji rade u osnovnoj ili srednjoj školi.

interakcije (Hrvatić i Piršl, 2007.). Interkulturalno učenje, u funkciji razvoja interkulturalnih kompetencija u kohezivnom razrednom odjelu, pomaže učeniku razviti interkulturalne stavove bez predrasuda u kontaktu sa suučenicima, na otvorenosti, radoznalosti i slično. Odnosno, učenika priprema i osposobljava za osobni i profesionalni stil života u kojemu će različitost doživljavati kao vrijednost, razvijajući onu razinu snošljivosti prema različitostima koje će mu omogućiti djelovanje i interkulturalno komuniciranje. Interkulturalno znanje odnosi se na poznavanje suučeničke tradicije, običaja, vrijednosti i dijalektalne i regionalne jezične razlike i slično, a vještine se odnose na uspostavljanje i održavanje međusobnih odnosa, na komunikaciju, na postizanje zajedničkoga cilja i slično (Jurčić i Markić, 2009.).

Upoznavanje različitih stilova života i kultura pridonosi otvorenosti prema drugima (ja - mi - oni) i razvoju svijesti o sebi i drugima (Previšić, 2009.). Razvoj svijesti o sebi i drugima, odnosno ukupno viđenje sebe (ja) i viđenje drugih (oni) unutar razrednoga odjela može biti subjektivna realnost koja ne odgovara svima. Stoga je nužno učenike poticati na simetričnu komunikaciju (aktivno slušanje i odgovaranje) kako bi shvatili jedni druge, što ne znači puko akumuliranje informacija o drugima već govorenje s drugima (Piršl, 2005.). Kako ne bi došlo do nesklada između doživljaja sebe i drugih treba se međusobno upoznavati kroz suradnju i razmjenu vrijednosti. Dobro međusobno upoznavanje učenika pretpostavlja međusobno uvažavanje i razumijevanje. Suradnja u razrednom odjelu nužno je iskustvo koje učenicima omogućuje stvaranje pozitivne slike jednih o drugima. To im omogućuje da nadiđu egocentričnost i izvještačenost, ohrabruje međusobno povjerenje, senzibilnost, otvorenost prema komunikaciji i socijalno prihvatljivim aktivnostima (Jurčić, 2012.). Suradnja, uvažavanje i uzajamno razumijevanje ima središnju važnost u razvoju kohezije razrednoga odjela, a postiže se razgovorom i zajedničkim aktivnostima.

Učenici i njihovi učitelji utječu na razvoj vlastitih interkulturalnih odnosa unutar razrednoga odjela. Oni stvaraju pretpostavku takvim odnosima na temeljima interkulturalne osjetljivosti. Stoga interkulturalni odgoj i obrazovanje nezaobilazan je činitelj u procesu međusobnoga upoznavanja, razumijevanja različitih kultura i uspostavljanja pozitivnih odnosa jer pojam interkulturalni odgoj i obrazovanje podrazumijeva odgoj i obrazovanje koje daje pravo na različitost, pridonosi ostvarivanju jednakih mogućnosti i priprema sve učenike za zajednički život u demokratskom društvu (Hrvatić, 2008.). Drugim riječima, interkulturalni odgoj i obrazovanje usmjereni su na sustav međudnosa učenika u razrednom odjelu, pretpostavljaju mogućnost uspoređivanja različitih mišljenja, ideja i kultura, potičući na promišljanje o razlikama. Pristup odgoju i obrazovanju utemeljenom na interkulturalizmu, s jedne strane, pomaže učeniku da upozna sebe u odnosu sa suučenicima i upozna suučenike te razvije uvjerenje u mogućnost zajedničkoga života i rada bez međusobne agresije i međusobnoga izoliranja, a s druge strane mu pomaže da se potvrdi kao aktivni sudionik odgojno-obrazovnoga procesa. Istinski život i rad učenika u razrednom odjelu treba biti utemeljen na međusobnom razumijevanju, poštovanju, sporazumijevanju i ravnopravnom surađivanju (Jagić, 2006.).

Svaki učenik stječe i zauzima određeni položaj i status unutar razrednoga odjela primjeren kvalitetnom odrastanju, unatoč teškoćama koje mogu biti izazvane činjenicom da je razred skupina učenika samo podjednake kronološke, obrazovne, socijalne i emocionalne dobi (Jurčić i Markić, 2009.). Osim tih razlika postoje i druge koje se očituju između učenika u

razrednom odjelu s obzirom na kulturu komunikacije i kulturu ophođenja s učiteljima i međusobno. Dakle, razlike se očituju i u međuodnosu učenika. Međuodnosi u razrednom odjelu ovise o načinu ponašanja i o hijerarhijskom položaju učenika, fenomenima poput simpatije i antipatije, natjecanja i suradnje (Kiper i Mischke, 2008.).

Pojmom prihvatljivi interkulturalni odnosi opisuje se humana kvaliteta odnosa među učenicima, koja ih drži na povezanom okupu, utemeljena na međusobnom poštovanju, pridržavanju dogovorenih razrednih pravila i na zajedničkoj podjeli odgovornosti. U procesu razvoja interkulturalnih odnosa razredni odjel postiže kohezivnost utemeljenu na međuovisnom ustroju formalnih (ugovorenih) i neformalnih pravila, obrazaca ponašanja pojedinaca i zajednice, dogovorenih vrijednosti, interesa i težnji. Razvijeni interkulturalni odnosi dokaz su međusobne stabilne interakcije učenika u razrednom odjelu iz koje crpe snagu za uljudno ponašanje, uljudnu komunikaciju, međusobnu pomoć, podršku i uvažavanje te zajedničko prevladavanje osobnih ili razrednih teškoća (Ennis 1989.). Nadalje, iz stabilne interakcije učenici dobivaju snagu za pozitivan proces odrastanja i sazrijevanja, razvijanje identiteta, oblikovanje stavova o međuljudskim odnosima općenito i odnosima prema suprotnom spolu, stavove prema autoritetima (učiteljima, roditeljima i drugim odraslima) te za izdržavanje napora koji proizlaze iz školskih obveza. Svaki razredni odjel želi razvijati dobre interkulturalne odnose i kao svoju specifičnu povezanost, odnosno kao označitelj identiteta razrednoga odjela, uz značajnu pomoć i podršku učitelja. Utemeljujući pomoć i potporu učenikovu razvoju kroz dobre interkulturalne odnose i interakcijsko-komunikacijske pristupe, učitelj, među ostalim, potiče učenikovu aktivnost u odgojno-obrazovnom procesu: da razvije sposobnost učenja i da postigne uspjeh u skladu s vlastitim potencijalima, da razvije odgovorno ponašanje u različitim fazama života prema sebi, suučenicima i odraslima te da se razvija u kvalitetnu osobu. U razrednom odjelu, uz pomoć i podršku učitelja, učenici se osposobljavaju za prihvaćanje međusobne različitosti (lokalne, mjesne, kvartovske, vjerske, nacionalne, etničke...) kako bi se osjećali dostojnim i ravnopravnim članovima razrednoga odjela kojemu pripadaju. Novi pristup interkulturalnom odgoju i obrazovanju polazi od pretpostavke razvijanja odnosa sudjelovanja i uključivanja kako bi učenici naučili živjeti zajedno, razumjeti jedni druge i pomagati jedni drugima. Biti interkulturalno odgojen znači razumjeti drugoga, shvaćati ga, pomoći mu, biti otvoren i osjetljiv za drugo i različito te biti sposoban snošljivo komunicirati (Previšić, 2009).

### **Interkulturalna kompetentnost učitelja u funkciji razvoja interkulturalne osjetljivosti učenika**

U vođenju odgojno-obrazovnoga procesa učitelj među učenicima mora poticati međusobno razumijevanje, poštovanje, sporazumijevanje i ravnopravnu suradnju kao prevladavajuće odgojno-obrazovne vrijednosti, jer one pretpostavljaju sustavno osposobljavanje učenika za osjetljivost prema drugima. Važno mjesto u razvoju interkulturalne osjetljivosti zauzima empatičnost, odnosno učenikova sposobnost razumijevanja suučenika i prepoznavanja njihovih potreba i interesa. Život u razrednom odjelu zahtijeva međusobnu empatičnost, ali i kompromise kako bi se izbjegli sukobi i prihvatile različitosti. Empatija je samo jedna od dimenzija emocionalne inteligencije koja se razvija od najranije dobi, a temelj je za razvoj svih ostalih vrijednosti koji samu bit interkulturalnog odgoja i obrazovanja (solidarnost,

prihvaćanje različitosti i poštivanje prava, borba protiv rasizma i diskriminacije i sl.), moguće ju je odrediti kao kapacitet pojedinca da prepozna svoje osjećaje (tugu, sreću, radost, strah, bol...) drugih ljudi iz tona njihova glasa, izraza lica, izgovorenih riječi i slično (Ljubetić, 2014.).

Posljednje mjesto koje „zbraja“ najrazličitije utjecaje, prije i izvan razreda, jest razredni odjel (Jurić, 1993.), koji treba biti utemeljen na međusobnom razumijevanju, poštovanju, sporazumijevanju i ravnopravnoj suradnji. Važno je da učitelji poklanjaju mnogo veću pozornost upravo kulturalnoj osjetljivosti koja će zadovoljavati odgojne potrebe svakoga učenika, a kao odgojni učinak, u njima razvijati međusobno poštovanje, uvažavanje i pozitivan odnos prema različitim obilježjima i kulturama umjesto predrasuda i stereotipa, koji najviše pogađaju upravo djecu manjinskih i osjetljivih skupina (Hrvatić i Sablić, 2008.).

Interkulturalna osjetljivost podrazumijeva zajedničko djelovanje u ostvarivanju zajedničkoga cilja, prije svega međusobne interakcije učenika gdje svaki pojedinac stječe i zauzima ravnopravan status unutar razrednoga odjela, bez obzira na različitost bilo koje vrste. Različitosti su među učenicima razrednoga odjela brojne, a najčešće se odnose na *sociodemografske varijable (socio-ekonomski status i obilježja prestiža), brojčani omjer spolova u odjelu (u vezi s promjenljivošću međutjecanja ovisno i omjeru) i zajednička obilježja razredne skupine u pogledu mogućnosti postignuća uspjeha (prosječna inteligencija, predznanje, razina značajnih sposobnosti, stavovi koji određuju odnos prema učenju, nastavi i školi)* (Jurić, 1993: 69). Općenito uzevši, različitosti koje dominiraju u razrednom odjelu valja sagledavati kao značajan činitelj za opće ponašanje učenika te kao ukupni zbroj razina odnosa jer imaju ključno mjesto u uzajamnom djelovanju između učenika. Ono se sastoji iz *kompleksne i promjenljive konstelacije podražaja s karakterom cjeline* (Dreesman, 1982: 128). Različitost, uz međusobno razumijevanje, poštovanje drukčijih stilova života, sporazumijevanje i ravnopravnu suradnju, predstavlja osobno bogatstvo i bogatstvo razrednoga odjela. Stoga je značajna uloga učitelja u izgrađivanju snošljivih međudnosa unutar razrednoga odjela (Previšić, 2004.).

U razrednim odjelima u kojima učitelji umiju uspostaviti suradničke odnose, učenici pokazuju: veće prihvaćanje i poštovanje prema suučenicima koji se od njih razlikuju s obzirom na spol, stupanj sposobnosti, darovitost, teškoće i slično; povećanu sposobnost uspostavljanja odnosa s više učenika; profinjenu sposobnost promatranja stvari iz perspektive drugih učenika; veće razumijevanje i poštovanje različitih mogućnosti kojima drugi učenici mogu pridonijeti suradničkom odnosu te veća i dublja prijateljstva između učenika razrednoga odjela.

Suradnja u razrednom odjelu je nužno iskustvo koje omogućuje učenicima stvoriti pozitivnu sliku o drugima. Da bi suradnja pokazala svoju moć, treba rabiti sastavnice suradničkoga učenja. Prvo, potrebno je primijeniti pozitivnu međuovisnost tako da tijekom rada u skupini pojedini učenici ovise o drugima kako bi uspjeli izvršiti zadatak. Drugo, treba korisno primijeniti izravnu interakciju tako da tijekom rada u skupini učenici moraju međusobno komunicirati na više načina. Treće, tijekom rada u skupini od učenika treba tražiti individualnu odgovornost tako da se svakom učeniku u skupini daje uloga i odgovornost u okviru skupine. Četvrto, treba razvijati suradnička umijeća kao glavni oslonac suradničkoga učenja tako da tijekom rada u skupini zajedno održavaju mir, govore tiho, izgovaraju „čarobne riječi“ molim, hvala, izvoli, oprostite te da daju ideje i ustraju na zadatku i peto, treba primijeniti procesuiranje

skupina tako da učenici daju izjave o tome kako su se osjećali u suradničkom učenju i što su naučili (Jensen, 2003.). Suradničko učenje između učenika poboljšava empatiju, razumijevanje, samopoštovanje i ophođenje. „Bolji“ učenici razvijaju empatično razumijevanje prema svojim „slabijim“ suučenicima, razumijevanje koje se pokazuje kao određeni stupanj samopouzdanja u njihovim odnosima i općenito poštovanje intrinzičnih prednosti pomaganja. Suradničko učenje ide ususret većem sudjelovanju učenika u nastavnom procesu, većem poticanju učenikova mišljenja i rada, razvoju komunikativnih sposobnosti, socijalnom učenju. Kao nastavna strategija, suradničko učenje je dominantno orijentirano na promjene u ustaljenim odnosima i interakciji između učitelja i učenika te učenika i suučenika (Milić, 2014.)

Nadmoć suradničkoga učenja pokazuje se s obzirom na činitelje oblikovanja samorefleksivnosti, dakle povećanje uvida u osobno ponašanje, smanjivanje snažnih smetnji poput zakločenosti i straha. Polazeći od toga da su u nastavi snažno zastupljeni kognitivni ciljevi, koji često zaklanjaju socijalne ciljeve i socijalno učenje općenito, te smatrajući kako kognitivni stil nalazi „podršku“ u nekognitivnim uvjetima (u nastavi se to odnosi na obilježja odgojnih metoda), smatra se važnim stjecanje socijalnih kompetencija zbog podrške učenju općenito.

Suradnički odnos u razrednom odjelu odbacuje prijetnje i kažnjavanje s ciljem postizanja učeničkoga „dobrog ponašanja“, a izravno vodi prema socijaliziranom ponašanju učenika. Suradnički odnosi potiču učenika da pozitivna, prosocijalna obilježja prihvate kao dio svoje prirode. Takvi odnosi potiču na aktivnosti koje se fokusiraju na sličnost između pojedinca i njegovih osjećaja, na druge učenike i njegove osjećaje, na aktivnosti koje se fokusiraju na osobne osjećaje kao polaznu točku za povezivanje s osjećajima drugih. Uvježbavanje suradničkoga odnosa u razrednom odjelu podrazumijeva i unapređivanje osobne otvorenosti, obzirnost prema potrebama drugih u konfliktnim situacijama, unapređivanje pozitivnoga razrednog ozračja i veće zadovoljstvo nastavom. Općenito, postoji pozitivna korelacija između suradničkoga odnosa i prosocijalnoga ponašanja. Opis ili iskaz o doživljaju razredne povezanosti odražava udio događaja koji prate razredni odjel kroz suradničke odnose.

Kad se javljaju smetnje u razvoju socijalnih vještina učenika, primjerice ako između učitelja i učenika prevladavaju oblici komunikacije na razini hijerarhijske strukture moći, ako se zanemaruju socijalizacijski učinci nastavnih metoda pod utjecajem mjerljivosti kognitivnih postignuća, zatim ako strogog učitelja učenici ne razumiju uvijek na ispravan način ili ako prevladava neka nedefinirana i neizgrađena samouloga učitelja zbog straha od različitih očekivanja prema njemu od uprave škole, učenika, roditelja, savjetnika i slično, učitelj i učenici ih trebaju uklanjati i stvoriti zajednicu učenja na temelju međusobnoga razumijevanja, poštovanja, sporazumijevanja i ravnopravne suradnje.

Budući da u segmentu provođenja interkulturalnih načela u djelo ključno mjesto i ulogu ima obrazovna praksa, suvremeno strukturirani predmetni kurikulumi koji nastoje artikulirati sadržaje, programe, metode rada učitelja koji se neće usredotočiti samo na stjecanje znanja nego će, promatrajući svijet iz različitih filozofskih kutova, u neposrednim dodirima razgrađivati različite socijalne stereotipe, predrasude i stigmatizaciju ljudi (Hrvatić, 2007.). U tom se kontekstu može promatrati i razvoj interkulturalne kompetencije učitelja kao temeljne polaznice interkulturalnoga obrazovanja, dok se potreba osposobljavanja učitelja za osobni i

profesionalni stil života, u kojemu će se različitost doživljavati kao vrijednost, smatra osnovnom sastavnicom cjeloživotnoga obrazovanja kao višedimenzionalnoga procesa (Hrvatić i Piršl, 2007.), tijekom kojega stjecanje, između ostalih, i interkulturalne kompetencije, postaje temeljem i pretpostavkom stručnoga razvoja u svim fazama profesionalne karijere. Potreba za promjenama tradicionalne škole, ističu isti autori, proizlazi i iz stvaranja nove paradigme: gledanje na život i svijet iz više smjerova i filozofskih pogleda, gdje se mijenja i pedagoški način mišljenja kao i ustroj škole od (pre)naglašenoga spoznajnog (kognitivnog) prema socijalnim odnosima, demokratskoj participaciji i suradničkom učenju. Modeliranje razrednoga ozračja u kontekstu interkulturalnih odnosa ogleđa se u otvorenosti prema individualnim razlikama učenika, prihvaćenosti različitih načina razmišljanja, promatranja i doživljavanja svijeta te u poštovanju individualnosti, autonomije i slobode svakoga učenika. U takvim će okolnostima učenik koji osjeća da se poštuje ono što misli, predlaže i radi, bez obzira na spol, rasu, jezik ili njegovo kulturno, nacionalno i vjersko podrijetlo, biti spreman poštovati i prihvatiti način na koji suučenici misle, osjećaju i rade. Konceptija kohezivnog razrednog odjela u kontekstu interkulturalnih odnosa temelji se na upoznavanju vlastite osobnosti i osobnosti drugih, na otkrivanju i prihvaćanju međusobnih sličnosti i razlika te na uspostavljanju suradnje i ostvarivanju zajedničkih ciljeva u pogledu razvoja znanja, vještina, solidarnosti i odgovornosti. U interakciji s drugima, kroz međusobnu komunikaciju i upoznavanje, učenik oblikuje pojam o sebi i drugima, oblikuje model ponašanja na temeljima kohezivnosti, na poštovanju i prihvaćanju bez odbijanja i podcjenjivanja. Da bi se učenik mogao uspješno i učinkovito ponašati u specifičnoj interkulturalnoj interakciji, kakav je razredni odjel, mora posjedovati interkulturalne kompetencije, odnosno kognitivnu (znanje) i afektivnu dimenziju (vještine upravljanja interkulturalnim situacijama) pri čemu ponašajna, kognitivna i afektivna dimenzija djeluju povezano, ovisne jedna o drugoj uz međusobnu dopunu (Piršl, 2007.). Od implementacije interkulturalizma u obrazovanje očekuje se doprinos boljem suživotu različitih etničkih, vjerskih, kulturnih i socijalnih skupina, unapređivanje, afirmiranje i zaštita ljudskih prava, temeljnih sloboda i demokracije, promicanje svijesti o vlastitom nacionalnom, kulturnom, jezičnom i vjerskom identitetu te poticanje međusobnoga razumijevanja i uvažavanja različitosti (Gajić, 2007.).

Višeznačnost uloge učitelja u procesu interkulturalnoga obrazovanja ogleđa se u činjenici da se razvoj njegovih funkcija sve više dopunjuje ulogom suradnika, kreatora i moderatora interkulturalnih odnosa, ali i u organizaciji primjerenih oblika nastave koji će učenicima omogućiti ozračje međusobnoga razumijevanja, interkulturalne osjetljivosti, ravnopravne interakcije i suradničkoga učenja. U tom se smislu interkulturalni pristup ne temelji samo na otvorenosti prema različitostima nego i na njihovu priznavanju i prihvaćanju (Bedeković, 2007.), dok se interkulturalna kompetencija učitelja može smatrati temeljnom polaznicom interkulturalnoga odgoja i obrazovanja.

### **Kurikulum interkulturalnih kompetencija**

Interkulturalizam ima dugu povijest - počinje od vremena kad su ljudi uspostavili prvu međusobnu suradnju. Nazočan je u svim fazama društvenoga razvoja, posebno od pojave organiziranoga društvenog života. Kako ističe Previšić, interkulturalizam je u svom izvornom

značenju koncepcija koja polazi od pluraliteta kultura i njihove jednakopravnosti, ali uvijek u aktivnom suodnosu. Dijalog, komunikacija i interakcija među ljudima različitih kultura i spolova daje interkulturalizmu potrebnu otvorenost i socijalnu dimenziju dodira. Zato ga treba shvaćati kao mogućnost i priliku za samoaktualizaciju svakoga pojedinaca ili društvene skupine, tj. njihove kulture. Dodir i komunikacija između osoba različitih kultura, vjere i rasa na određenom prostoru obilježje je prošlosti i sadašnjosti, odnosno našega života, naše osobnosti i kulture. Susrećemo ga u svim dijelovima kulture: u jeziku, književnosti, umjetnosti, mitu, religiji, modernoj ideologiji. Danas se interkulturalizam javlja i promišlja u kontekstu novih međuljudskih odnosa, tj. kao poveznica ljudi različitih kultura.

Za svaki podsustav školskoga kurikuluma, pa tako i za kurikulum interkulturalnih kompetencija, važno je odrediti strategije kojima se predviđa rad (cilj), sadržaj, način djelovanja te vrednovanje učinaka, dakle učiniti ga operativnim. Pri izgradnji kurikuluma interkulturalnih kompetencija njegovi kreatori moraju polaziti od pitanja: koje odgojno-obrazovne ciljeve treba postići, kojim se sadržajima ti ciljevi mogu postići, kako sadržaji trebaju biti organizirani te kako se može utvrditi jesu li ciljevi postignuti.

S obzirom na to da različitost promatramo kao dinamični interakcijski proces koji čini temelj za otvoreni i konstruktivni dijalog među pripadnicima različitih kultura, osnovni zahtjevi interkulturalne kompetencije odnose se na razumijevanje ponašanja drugih te na način njihova razmišljanja i viđenja svijeta. U tom se kontekstu interkulturalna kompetencija može definirati kao proces tijekom kojega učitelj razvija sposobnost prilagođavanja kulturalno drukčijim učenicima, mijenjajući pritom svoja shvaćanja sa svrhom boljega razumijevanja i prilagođavanja zahtjevima multikulturalne realnosti. Interkulturalna kompetencija učitelja predstavlja osnovnu pretpostavku za stjecanje interkulturalne kompetentnosti učenika. Interkulturalno kompetentan učitelj je onaj koji ima sposobnost vidjeti odnos između kulturno različitih učenika, sposobnost interpretacije, kritičkog i analitičkog razumijevanja vlastite kulture i kulture kulturno različitih učenika (Bedecković, 2011.)

### **Doprinos kulture škole interkulturalnoj osjetljivosti**

Kultura škole i njezine sastavnice (školsko i razredno ozračje) nužno je promatrati u kontinuitetu postojanja same škole. Na razini akumuliranog znanja onih prije sadašnjih dionika škole, i na razini procesa stalnog obnavljanja i ponovnog stvaranja (Stol i Finke, 2000). Mnoštvo je razloga za tvrdnju da je nužno oblikovati kulturu škole na humanoj i socijalnoj osnovi, utemeljenu na razini međusobnog uvažavanja, poštovanja, povjerenja te na razini zadovoljstva svih zaposlenih, učenika i roditelja sobom i svojom ulogom. Kulturu škole oblikuju (kao temeljne sastavnice) školsko i razredno ozračje. Čija se kvaliteta sastoji iz kompleksne i promjenjive konstelacije podražaja s karakterom cjeline. Uvjet u poimanju kulture škole jest odvojeno promatranje školskoga i razrednoga ozračja, uvažavajući mnoga međusobna djelovanja. Značajan je utjecaj školskog na razredno ozračje, ali u određenom stupnju i obratno. Učitelji dio ozračja iz zbornice unose u razredne odjele, ali i svoje doživljaje razrednog ozračja unose u zbornicu. Kada su utemeljeni tako da imaju obilježje ugode i međusobnog podržavanja, tada reduciraju, usmjeravaju i ublažavaju moguće negativne utjecaje.



Očuvanje prepoznatljivosti školskog i razrednog ozračja, posebnosti, originalnosti (osiguranje kontinuiteta samosvojnosti) svrha je svake škole. Školsko ozračje se ogleda u doživljaju i zadovoljstvu djelatnika, njihovu osjećaju pripadnosti školi - ponosu, međuodnosu zaposlenika, međuodnosu s učenicima i roditeljima, ishodima učeničke odgojnosti i obrazovanosti te u njihovu ponašanju i disciplini. Škola nije samo mjesto učenja nego i mjesto življenja učenika i učitelja, pa stoga treba biti, i subjektivno i objektivno, svojim značajnim dijelom „humana sredina“. Humanu funkciju škole možemo razumjeti sagledavajući ostvarenje složene interakcije na razini organizacije i rukovođenja te na razini međuodnosa sudionika odgojno-obrazovnoga procesa (učenika i učitelja). Škola je poslije obitelji glavni čimbenik socijalizacije i njezina je glavna uloga u području interkulturalno odgoja i obrazovanja dati jednake odgojne i obrazovne mogućnosti učenicima pripadnicima manjinskih skupina, podići svijest o kulturnim različitostima kao mogućnosti za suprotstavljanje diskriminaciji, razvijati kulturni pluralizam i pomoći učenicima u rješavanju sukoba putem pronalaženja zajedničkih interesa (Sablić, 2014.). Osim poučavanja i odgojnih zadaća, škol treba uveliko služiti socijalnim učincima, jer proširivanje sadržaja društvenih naputaka o funkcijama škole vodi kvalitativnom „skoku“ u definiranju škole kao sociokulturne sredine. Važnost humanističkoga pristupa odgoju i obrazovanju ogleda se u njegovoj usmjerenosti na učenika priznavanjem postojanja individualnih razlika među njima kao i u promicanju individualnosti, autonomije i slobode svakoga od njih. Polazeći od prava na različitost, kao temeljnoga stajališta humanističkoga pristupa, ostvaruje se temeljna pretpostavka jedinstvenosti i neponovljivosti svakoga pojedinog učenika, kao i njegova načina razmišljanja, promatranja i doživljavanja svijeta.

Konkretne prilike, kakav je razredni odjel, omogućuju učenicima suočavanje, komunikaciju, međusobno upoznavanje i vrednovanje, razmjenu vrijednosti, modela, načina i stilova života te društveno-etičko poštovanje (Falanga, 1993.). Kvaliteta interkulturalnih odnosa u razrednom odjelu ne podrazumijeva statički skup kultura ili zamjenu jednoga oblika mišljenja drugim, već mogućnost uspoređivanja različitih mišljenja, ideja i kultura, mogućnost međusobnoga poticanja na razmišljanje o spoznajnim razlikama etničke, kulturne, vjerske, duhovne prirode te uklanjanje predrasuda i stvaranje mirnoga suživota (Poletti, 1994.). Interkulturalna komunikacija i suradnja u razrednom odjelu prirodna su pojava i potreba svih učenika. Aktivnom suradnjom učenici se razvijaju i kao humana društvena bića. Komunikacija i interakcija te međusobno uvažavanje obogaćuju ono što je prihvatljivo i univerzalno, kao i ono što je različito i specifično, uspostavljanjem novih odnosa prema onome što je vlastito i onome što je tuđe.

### **Zaključak**

Suvremena nastava nije samo proces učenja i poučavanja ona postaje oruđe posredstvom kojega će učitelj, primjenom primjerenih metoda, suradnički, partnerski i aktivno, zajedno s učenicima, stjecati znanje i razvijati kompetencije određene predmetnim kurikulumom. Težnja za razvojem novih kompetencija proizvod je mijenjanja svijeta, razvoja tehnologije, raznih migracija, novih načina učenja i ostalih činitelja koji kreiraju novo, multikulturalno društvo i okruženje, a time i nove odgojno-obrazovne potrebe i ideje. Multikulturalnost podrazumijeva istodobno postojanje mnogobrojnih kultura na nekom području što zahtijeva ukidanje socijalnih stereotipa, predrasuda i stigmatizacije ljudi, kao i zamjenu statične koncepcije

kulture koncepcijom društva u kojoj je naglasak na interakciji između pojedinaca, skupina i zajednica, prihvaćanju zajedničkih pravila komuniciranja i suglasnosti. U takvu okruženju učitelj nije samo dobar poznavatelj drugih kultura, „brana“ nastajanju stereotipa i predrasuda, nego je suradnik - kreator novih odnosa prema stvarnom znanju i uspješnim interkulturalnim odnosima (Hrvatić, 2005.). Nova uloga učitelja je osposobljavanje učenika za komuniciranje i prihvaćanje ljudi koji su drukčiji od njega kako bi se osjećao dostojnim i ravnopravnim članom zajednice kojoj pripada (Sleeter i Grant, 1994.).

Da bi učitelj udovoljio mnogim multikulturalnim i interkulturalnim zahtjevima i da bi njihove vrijednosti prenosio unutar razrednoga odjela, od njega se traži stvaranje vlastitoga reprezentativnoga interkulturalnog identiteta koji bi se razvijao svakim novim interkulturalnim iskustvom te se ogledao u mijenjanju shvaćanja i viđenja svijeta oko sebe. Interkulturalni identitet karakterizira osobu *otvorenu* drukčijemu od sebe, psihološki sigurnu, sposobnu nositi se s mnogim vrstama različitosti, osobu identiteta koji se izgrađuje, suočavajući se s društvenim problemima, vjerujući u zajedništvo i jedinstvo s ljudima drukčijima od sebe (Hrvatić, 2005.).

## Literatura

1. Bedeković, V. (2007), Interkulturalne komponente odgoja i obrazovanja pripadnika nacionalnih manjina. U: U: Previšić, V., Šoljan, N., Hrvatić, N. (ur.) *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 58-67.
2. Bedeković, V. (2011), Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika, *Pedagoška istraživanja*, 8 (1), 139-151.
3. Falanga, M. (1993), La prospettiva interculturale nella scuola elementare. Scuola Italiana Moderna. *Adult Educatio Quarteriv*, 39, 2, 76-88.
4. Dreesman, H.(1982), *Unterrichtsklima*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
5. Gajić, O. (2007), Razvojni program socijalne rehabilitacije i inkluzije u lokalnoj zajednici. U: Previšić, V., Šoljan, N., Hrvatić, N. (ur.) *Pedagogija - prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 199-207.
6. Hrvatić, N. (2005), Contemporary teaching: intercultural paradigms, U: Peko, A. (ur.) *Contemporary teaching*. Osijek: Unniversity Josip Juraj Strossmayer in Osijek/ Faculty of philosophy in Osijek.
7. Hrvatić, N. (2007.a) *Škola budućnosti: nove kompetencije učitelja*. Križevci: HPKZ.
8. Hrvatić, N. (2007.b) Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. U: Previšić, V., Šoljan, N., Hrvatić, N. (ur.) *Pedagogija - prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
9. Hrvatić, N. (2008), Pedagoške kompetencije (vjero)učitelja. *Lađa - časopis za promicanje religioznog odgoja i vrjednota kršćanske kulture*, 1846-2057, 2, 9-17.
10. Hrvatić, N., Piršl, E. (2007), Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum, teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga.
11. Hrvatić, N., Sablić, M. (2008), Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikuluma. *Pedagoška istraživanja*, 2 (5), 197-208.
12. Jagić, S. (2006), Interkulturalno-pedagoški čimbenici turizma. *Pedagoška istraživanja*, 3(1), 73-86.
13. Jensen, E. (2000), *Super-nastava. Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb, Educa.

14. Jurčić, M., Markić, I. (2009), Modeliranje kohezije školskog razreda u kontekstu interkulturalnih odnosa. U: *Susret kultura*, zbornik radova, Novi Sad.
15. Jurčić, M. (2012), *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb, Recedo d.o.o.
16. Jurić, V. (1993), Školska i razredno-nastavna klima. U: *Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova*. Zagreb: Znamen.
17. Kiper, H., Mischke, W. (2008), *Uvod u opću didaktiku*. Zagreb, Educa.
18. Ljubetić, M. (2014), Roditeljski dom kao poligon za stjecanje interkulturalnih kompetencija djece rane i predškolske dobi. U: Hrvatić, N. (ur.), *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*, (68-80), Zagreb-Virovitica, Filozofski fakultet u Zagrebu - Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici.
19. Milić, S. (2014), Civilizacijski i znanstveni aspekti razvoja ideje inkluzivnog obrazovanja. U: Hrvatić, N. (ur.), *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*, (31-46), Zagreb-Virovitica, Filozofski fakultet u Zagrebu - Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici.
20. Piršl, E. (2005), Verbalna i neverbalna interkulturalna komunikacija, U: Benjak, M., Požgaj Hadži, V. (ur.). *Bez predrasuda i stereotipa, interkulturalna komunikacijska kompetencija u društvenom i političkom kontekstu*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
21. Poletti, F. (1994), *Leducazione interculturale*. Firenze, La Nuova Italia.
22. Previšić, V. (2004), Interkulturalni stavovi hrvatskih srednjoškolaca. *Pedagogijska istraživanja*, 1 (1), 23-24.
23. Previšić, V. (2009), Interkulturalna obzorja suvremene škole. U: Puževski, V. i Strugar, V. (ur.) *Škola danas, za budućnost*, 20-27.
24. Sablić, M. (2014), Izazovi interkulturalizma u obrazovanju učenika. U: Hrvatić, N. (ur.), *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*, (94-107), Zagreb-Virovitica, Filozofski fakultet u Zagrebu - Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici.
25. Sleeter, C. E., Grant, C. A. (1994), *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class and gender*. New York: Macmillan Publishing Company.
26. Spajić-Vrkaš, V. (2014), Kulturne razlike i obrazovanje za interkulturalni dijalog. U: Hrvatić, N. (ur.), *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*, (3-17), Zagreb-Virovitica, Filozofski fakultet u Zagrebu - Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici.
27. Stoll, L., Fink, D. (2000), *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb, Educa.

## **Teacher's intercultural competence and school culture**

### **Abstract**

This scientific paper considers teacher intercultural competence as one of the fundamental determinants of school culture. School culture is seen as a common philosophy of life and work of all its participants, which is reflected in areas like school management, pedagogical tact, teaching techniques, pedagogical development, pupils' attachment to learning and partnership between school's employees and pupils' parents.

On theoretical and practical level, the author evaluates methods used by teachers to shape and implement intercultural competencies curriculum as one of the fundamental subsystems in schools curriculum (from program-content to pedagogical-didactical and social aspects) which promotes pupils' intercultural awareness, sensitivity and training.

Teacher intercultural competence in education process is determined by the need for dialogue, coordination, guidance and motivation because it has a significant impact on pupils' intercultural competence development.

In conclusion the author emphasizes inter- and multicultural demands on the teacher, such as developing his/her own cultural identity from every intercultural situation represented in the knowledge and perception of the world around him.

**Key words:** intercultural competence, school culture, teacher, student

# Dimenzije interkulturalnog vaspitanja u crnogorskom predškolskom kontekstu

Dr. sc. **Tatjana Novović**, izv. prof.  
Filozofski fakultet u Nikšiću  
Studijski program za pedagogiju

## Sažetak

Vrtić svojom organizacijom i funkcijom, te vaspitno-obrazovnom i pedagoško-psihološkom dinamikom, može da učini da životna sredina u svoj svojoj raznolikosti i bogatstvu običaja, kultura, navika, vrijednosti, postane prirodni sastavni dio institucije. U cilju sagledavanja aspekata kvaliteta demokratizacije i nivoa inkluzivnosti sredine za učenje, u najširem smislu, nastojali smo da primjenom odgovarajućih instrumenata procijenimo koliko se principi socijalne inkluzije, interkulturalnosti, individualizacije u aktuelnoj praksi crnogorskih predškolskih ustanova zaista primjenjuju. U fokusu istraživačke pažnje bile su vaspitne grupe u 3 regije u Crnoj Gori-sjevernoj, južnoj i centralnoj. U fokusu su nam bila polja: strategije podučavanja nastavnika, kreiranje sredine za učenje i uključivanje roditelja u obrazovni proces.

**Ključne riječi:** predškolska ustanova, vaspitači, demokratizacija, različitosti, kontekst

## Uvod

U savremenom kontekstu usljed rastućih promjena u porodici i društvu, pozicija djeteta i izazovi koji mu se nameću doprinose drugačijoj samopercepciji i višedimenzionalnoj vizuri drugih u zajednici. Dok je ranije porodica, često višegeneracijska, pružala djeci bogata iskustva, posredujući im kulturne i životne obrasce, gotovo u potpunosti i neposredno, kontinuirano, kroz preplet mnoštva relacija u interakciji uzrasno, polno, i po drugim dimenzijama individualnosti različitih učesnika, u aktuelnom kontekstu, dijete uspostavlja otvorenije, složenije i drugačije orjentisane veze sa vanporodičnim ekosistemima. U tome je razlog transformacije predškolskih institucija, kao „čuvališta“ u potrebu za kvalitetnijim osmišljavanjem odrastanja djece na širem, društvenom planu.

Budući da na razvoj djeteta gledamo sa integrativnog stanovišta, dinamički-holistički, ne odvajajući vještački pojedine sekvence razvoja uz osmišljavanje pedagoških intervencija, samo unutar njih, prirodno je imati u vidu ukupni kontekst odrastanja, te složenost i promjenljivost spoljašnjih i unutrašnjih okolnosti, koje ga grade. Kako odrastanje teče kumulativno, cjelovito, period ranog razvoja predstavlja osnovu tog intenzivnog i

ekstenzivnog sazrijevanja, pa ga posmatramo kroz prizmu jedinstvene porodične i društvene matrice odnosa.

Za optimalan razvoj djeteta je važno da životni kontekst spontano nudi obrasce i modele ponašanja odraslih i da uranjajući u taj milje, dijete sagledava uzroke i posledice dešavanja, te formira svoje predstave kroz igru i neposredni angažman i stvaranje. Vrtić svojom organizacijom i funkcijom, te vaspitno-obrazovnom i pedagoško-psihološkom dinamikom, može da učini da životna sredina u svoj svojoj raznolikosti i bogatstvu običaja, kultura, navika, vrijednosti, postane prirodni sastavni dio institucije.

U kreiranju predškolske sredine, koja postaje sve zanimljivije, „masovnije” mjesto zajedničkog življenja (ali ne samo čuvanja), učenja i razvoja djece na ranom uzrastu, povezane sa porodičnom i društvenom zajednicom, vodimo računa o punoj afirmaciji temeljnih obrazovnih principa, poput inkluzije, demokratizacije, multikulturalnosti, kao komplementarnih i kolaborativno konstitutivnih pretpostavki prirodnog, djeci primjerenog ambijenta. Poštovanje različitosti i prepoznavanje značaja društvenih promjena, poput kretanja i međuprožimanja kultura i subkultura i njihovog nužnog uspostavljanja novih veza, te višeg i kvalitetnijeg nadilaženja postojećih obrazaca funkcionisanja, od posebnog je značaja za kreiranje efikasnijeg, podesnijeg modela predškola. Načini rješavanja ovih pitanja su u praksi različiti, u zavisnosti od nivoa zrelosti u domenu prihvatanja kulturnog pluralizma kao pozitivne vrijednosti u predškolskim ustanovama (Vudhed, 2012, prema Vandembroeck, 1999; Carr & May 2000).

Načini, postupci odgajanja djece, komunikacije i kreiranja vizija i vrijednosti, uslovljeni su u značajnoj mjeri kulturološkim modelima djetinjstva, implicitnim percepcijama najboljeg postignuća djeteta, njegove dobrobiti, vaspitnim idealima sredine, transgeneracijskim obrascima i porukama o disciplinski poželjnom „standardu”. Oni, ti kulturološki obrasci „najboljeg odgajanja”, tj. „etnoteorije” roditelja, postaju dio univerzalnog unutrašnjeg razvojnog procesa (Voodhed, 2012). Zato se vraćamo konceptu „razvojne niše” koji sadrži tri nivoa sredine u kojoj dijete nužno odrasta: „fizičko i socijalno okruženje; kulturno oblikovani i regulisani običaji i prakse podizanja i vaspitanja djece; vaspitača i drugih odraslih koji su odgovorni za podizanje i vaspitanje djece” (Bronfenbrenner, 1979). Razvoj i cjeloviti rast djeteta uslovljen je unutrašnjim i spoljašnjim determinantama, a ove druge, izvanrazvojne dimenzije vezane su za različite nivoe sredine raslojene u niz koncentričnih krugova. Upravo iz tih razloga, nužno je u/poznavati, uvažavati i sistemski afirmisati različitosti koje treba da prirodno, u sinergiji, funkcionišu u jedinstvenoj praksi predškolskih ustanova, neodvojivo integrisanih u užu u širu zajednicu življenja.

U tom smislu, jedno od naših istraživačkih pitanja je bilo koliko zaista vaspitno-obrazovna sredina predškolske institucije u Crnoj Gori, odslikava različitosti učesnika i njihovu punu i funkcionalnu uzajamnost? U cilju sagledavanja aspekata kvaliteta demokratizacije i nivoa inkluzivnosti sredine za učenje, u najširem smislu, nastojali smo da primjenom ankete, opservacione skale i grupnih intervjuova procijenimo koliko se pomenuti principi u aktuelnoj praksi crnogorskih predškolskih ustanova zaista primjenjuju. U fokusu istraživačke pažnje bile su vaspitne grupe u 3 regije u Crnoj Gori: sjevernoj, južnoj i centralnoj. Posebno smo fokusirali polja: strategije podučavanja nastavnika, kreiranje sredine za učenje i uključivanje roditelja u vaspitni proces.

*Kratak opis instrumenata usmjerenih na analizu ključnih istraživačkih polja i uzorak istraživanja*

**a) Upitnik za vaspitače (iz istraživanja Evaluacije predškolskih ustanova u Crnoj Gori)** strukturiran je u nekoliko tematskih cjelina, u okviru kojih su projektovana pitanja usmjerena na početno istraživački fokusirane oblasti (individualizacija, strategije aktivnog učenja/podučavanja i komunikacijske vještine, različitosti i demokratske vrijednosti /prava djeteta/, saradnja sa porodicom i zajednicom).

U uzorku smo imali dominantno vaspitače sa višom stručnom spremom. Preciznije, u uzorku je bilo 5 ispitanika sa srednjom stručnom spremom (1,0%), 292 sa višom školom (60,3%), 51 ispitanika sa bačelor spremom (10,5%) i 136 vaspitača sa visokom/specijalističkom spremom (28,1%).

**b) Skala procjene - protokol za opservaciju (prilagođeni ISSA instrument za procjenu kvaliteta rada u vrtićima i školama: Koraci prema kvalitetnoj praksi) i kratak upitnik za intervju.** Protokol nam je poslužio da prikupimo opšte podatke koji se odnose na instituciju, vaspitnu grupu, broj djece u grupi, i odraslih osoba koje učestvuju u vaspitno-obrazovnom procesu. Pored opštih podataka protokol je sadržao i indikatore za *interakciju, različitosti i demokratske vrijednosti, okruženje za učenje i planiranje*. Upitnik za intervju vaspitača koji su učestvovali u opservaciji se odnosio na reformske promjene u organizaciji i pristupu realizaciji vaspitno-obrazovnog rada, pružanje podrške u radu, otvorenost vrtića i spremnost vaspitača za promjenu i kreiranje rada u kojem djeca biraju aktivnosti.

Protokol za posmatranje u dijelu koji se odnosio na primjenljivost samih indikatora imao je za svaki indikator četiri mogućnosti procjene (1 - neadekvatno, 2 - dobar početak, 3 - kvalitetna praksa, 4 - korak dalje).

Uzorkom istraživanja je obuhvaćeno 99 vaspitnih grupa, od jaslenog uzrasta do starije predškolske grupe, u sve tri crnogorske regije (29 iz južne, 59 iz centralne i 11 iz sjeverne regije). Riječ je o namjernom i prigodnom uzorku.

Za analizu proučavanog problema nastojali smo da uzorkom opservacije obuhvatimo što veći broj predškolskih ustanova u sve tri regije u Crnoj Gori. Zato smo iz svake regije uzeli po tri grada (Sjeverna regija: Berane, Bijelo Polje i Pljevlja; Centralna regija: Nikšić, Podgorica i Cetinje; Južna regija: Bar, Budva, Herceg Novi). Najveći broj jedinica opserviran u centralnoj regiji - 59 grupa, zatim južna regija - 29 vaspitnih grupa i najmanje u sjevernoj regiji - 11 grupa. Razlog zbog čega smo se opredijelili za ovakvu distribuciju uzorkovanih jedinica je u činjenici da je obuhvat djece organizovanim predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem (ukupno 40%) dominantan u centralnoj regiji, zatim u južnoj i najmanji u sjevernoj regiji, a budući da nam nije bio vodeći cilj da pravimo poređenja među regijama, na ovaj način smo nastojali da formiramo veliku „sliku“ ukupne organizacije i načina rada sa predškolicima u crnogorskom obrazovnom sistemu.

**c) Grupni intervju** - s intencijom sakupljanja što obuhvatnijeg korpusa podataka o efikasnosti vaspitno-obrazovnog rada u Crnoj Gori, markirali smo i mišljenja i prijedloge intervjuisanih vaspitača o mogućim putevima unapređivanja metodičke prakse u predškolskim ustanovama.

## Analiza rezultata istraživanja

### *Strategije podučavanja-uvažavanje različitosti i promovisanje etosa zajednice*

Strategije podučavanja u praksi predstavljaju suštinsku potpurnu pedagošku podlogu i orijentir za razvoj cjelovitog obrazovnog procesa, kao i pozicije učesnika u radnom ambijentu. Čime su one uslovljene? Znanjem u užem i širem smislu, vještinama, kompetencijama, ali i kulturološkim obrascima, naslijeđenim i naučenim slikama o djetinjstvu, porodičnim iskustvom, vrijednostima znanja i učenja ili, kako Bruner ističe „onoga što određena kultura smatra nužnim za dobar, koristan ili valjan način života“ (Bruner, 2000, str. 27). Dodatno, svaki nastavnik konstruiše svoju pedagošku „stvarnost“ i vlastitu „kulturu najbolje vaspitno-obrazovne prakse“ .

U našoj skali procjene, odn.prilagođenom ISSA instrumentu, projektovani su indikatori koji ukazuju na stepen zastupljenosti pojedinih strategija podučavanja putem različitih „grana“ ili pravaca djelovanja u praksi.

Tabela br. 1 Zastupljenost indikatora strategije podučavanja u u grupama (iz istraživanja Evaluacija reforme predškolskog VO u Crnoj Gori, 2012-2014)

INDIKATORI STRATEGIJE PODUČAVANJA	PROCIJENJENA STRATEGIJE PODUČAVANJA				UKUPNO
	Neadekvatno	Dobar početak	Kvalitetna praksa	Korak dalje	
Vaspitačica koristi širok raspon strategija aktivnog učenja koje obuhvataju sva razvojna područja djeteta.	5 5,2%	35 36,1%	51 52,6%	6 6,2%	97 100%
Vaspitačica djeci nudi aktivnosti koje podstiču istraživanje, eksperimentisanje, samostalno otkrivanje i kreativnost.	4 4,0%	45 45,5%	43 43,4%	7 7,1%	99 100%
Vaspitačica koristi strategije kojima podstiče više misaone procese i rješavanje problema.	10 10,1%	40 40,4%	43 43,4%	6 6,1%	99 100%
Vaspitačica prepoznaje, cijeni i kreira raznovrsne prilike za neformalno učenje (napolju, u široj zajednici...)	5 5,2%	39 40,6%	49 51%	3 3,1%	96 100%
Vaspitačica upoznaje djecu s ciljevima poučavanja i podstiče ih na promišljanje o procesu i rezultatima vlastitog učenja.	10 10,2%	49 50,0%	35 35,7%	4 4,1%	98 100%
Vaspitačica podstiče djecu na korišćenje dostupnih razvojno-primjerenih tehnologija kako bi podržali svoje učenje i razvili vještine potrebne za aktivno učešće u informatičkom društvu.	52 52,5%	24 24,2%	20 20,2%	3 3,0%	99 100%
Vaspitačica nudi aktivnosti koje kod djece njeguju osjećaj vlastite osobenosti i identiteta.	13 13,5%	45 46,9%	34 35,4%	4 4,2%	96 100%
Vaspitačica koristi strategije kojima podstiče dječju samostalnost i inicijativu.	7 7,1%	34 34,3%	46 46,5%	12 12,1%	99 100%
Vaspitačica koristi strategije kojima djecu podstiče na samoregulišuće ponašanje.	8 8,1%	44 44,4%	40 40,4%	7 7,1%	99 100%
Vaspitačica koristi strategije kojima djeci pomaže izgrađivati pozitivne odnose i saradnju s drugima.	8 8,1%	29 29,3%	50 50,5%	12 12,1%	99 100%
Vaspitačica kod djece razvija vještine rješavanja sukoba.	11	33	45	7	96



	11,5%	34,4%	46,9%	7,3%	100%
<b>Vaspitačica povezuje učenje novih koncepata i vještina s dječjim prethodnim znanjima i iskustvima</b>	4	29	53	13	99
	4,0%	29,3%	53,5%	13,1%	100%
<b>Vaspitačica pruža djeci odgovarajuću podršku u skladu s njihovim potrebama i napretkom.</b>	5	26	56	12	99
	5,1%	26,3%	56,6%	12,1%	100%
<b>Vaspitačica podstiče djecu na postavljanje ciljeva i očekivanja za svoj rad i na promišljanje o postignutim rezultatima učenja</b>	12	29	52	5	98
	12,2%	29,6%	53,1%	5,1%	100%
<b>Vaspitačica integriše različite sadržaje kako bi djeca mogla uvidjeti povezanost vaspitno-obrazovnih sadržaja i aktivnosti sa svakodnevnim iskustvima i kako bi ih mogla primijeniti u realnim situacijama.</b>	10	24	57	7	98
	10,2%	24,5%	58,2%	7,1%	100%
<b>Vaspitačica primjenjuje procedure kojima djecu podstiče na smislenu saradnju i međusobnu podršku.</b>	12	25	52	10	99
	12,1%	25,3%	52,5%	10,1%	100%
<b>Vaspitačica koristi strategije kojima djecu podstiče na učestvovanje i na razumijevanje odgovornosti i posljedica.</b>	11	35	46	7	99
	11,1%	35,4%	46,5%	7,1%	100%
<b>Vaspitačica koristi strategije koje djeci pomažu u učenju o pravilima, granicama i o poštovanju prava drugih.</b>	10	35	43	11	99
	10,1%	35,4%	43,4%	11,1%	100%
<b>Vaspitačica nudi djeci mogućnosti izbora, kako tokom procesa učenja, tako i u drugim situacijama, i pomaže im razviti razumijevanje za posljedice svojih izbora.</b>	8	32	48	10	98
	8,2%	32,7%	49,0%	10,2%	100%
<b>Zbirni prikaz zastupljenosti svih indikatora strategije podučavanja</b>	205	652	863	146	1866
	10,98%	34,94%	46,24%	7,82%	100%

U opservaciji pedagoških aktivnosti u vaspitno-obrazovnoj praksi na različitim uzrasnim nivoima primijenili smo 19 indikatora u kategoriji: *strategije poučavanja/učenja* (Tabela br.1). Širok spektar indikatora strategije podučavanja/učenja, proizašao je iz potrebe da se što objektivnije sagleda vaspitačka djelatnost u grupi, primjena različitih pristupa podučavanju/učenju, u kojima dijete ima centralnu poziciju (holistički pristup; viši misaoni procesi, eksploracija i rješavanje problema; korišćenje dostupnih razvojno-primjerenih tehnologija; njegovanje osjećaja vlastite posebnosti i identiteta; dječje samostalnosti i inicijative; izgrađivanje pozitivnog odnosa i saradnje s drugima; vještine rješavanja sukoba; razumijevanje pravila, granica i prava drugih; izbor raznovrsnih aktivnosti i razumijevanja posljedica vlasitog izbora).

U ukupnom skor u opservacijom procijenjenih indikatora, možemo konstatovati da u vaspitno-obrazovnoj praksi dominira skor *kvalitetne prakse* (46,24%), zatim slijedi *dobar početak* (34,94%), *neadekvatno* (10,98%) i na kraju *korak dalje* (7,82%). Dobijeni rezultati pokazuju da vaspitni kadar razumije i koristi *savremene strategije podučavanja*, u značajnoj mjeri, tj. da nastavnici afirmišu princip demokratizacije, nastojeći da uz primjenu i variriranje nastavnih strategija „energizuju“ vaspitno-obrazovni proces i obezbijede odgovarajuće, različitostima prilagođene uslove u „kontekstualno primerenoj praksi“ (contextual appropriate practice–KAP) (Woodhead 2012).

Imajući u vidu činjenicu da su rane uzrasno razvojne etape, prave formativne godine, onda je jasno koliko u predškolskim ustanovama, uz primjenu odgovarajućih strategija podučavanja i suportivnih uslova možemo afirmisati socijalnu inkluziju. Na temelju podataka iz različitih istraživanja saznajemo da već dvogodišnjaci i trogodišnjaci, uočavajući razlike, postavljaju

pitanja o razvojnim teškoćama druge djece i odraslih, polu, tjelesnim karakteristikama, porodičnim osobenostima (Derman-Sparks, Tanaka Higa i Sparks, 1989.). Veoma rano, djeca postaju svjesna etničkih podjela i razvijaju često na bazi svakodnevnih iskustava, negativne stavove (Connolly, 2007.). Prema Connollyju, djeca na uzrastu između pete i šeste godine postaju svjesna pripadnosti određenoj društvenoj zajednici i usvajaju predrasude vezane za pripadnike drugih zajednica.

Rezultati našeg istraživanja crnogorskog predškolskog konteksta, pokazuju da vaspitači u značajnoj mjeri primjenjuju u praksi raznovrsne strategije podučavanja, individualizujući vaspitno-obrazovni proces i omogućavajući različitim učesnicima da napreduju svojim tempom, da slijede svoje interese, navike, porodične rituale, poštujući druge, no ne možemo apstrahovati ni nedvosmisleno markantan pokazatelj (34,94%), koji ukazuje na samo *dobar početak ili put ka kvalitetnoj praksi*, pa i 10% *neadekvatnih primjera*. To je vidljivo u svim indikatorima.

#### *Uvažavanje porodičnih specifičnosti*

U duhu senzibilisanja sredine za učenje za potrebe različite djece, koja pohađaju taj vrtić, kao i njihovih roditelja, vaspitači uvode elemente porodičnih sredina u radni ambijent predškolske ustanove i tako omogućavaju uspostavljanje prirodnog kontinuiteta između dva različita, ali prirodno povezana konteksta (porodičnog i vrtićkog). Vaspitači treba da upoznaju porodičnu kulturu djece pojedinačno, kako bi ih potpunije podržali i razumjeli jer dijele odgovornost za djetetov cjeloviti razvoj i napredovanje. Čini se da je danas, u sve snažnijoj i naglašenoj interferenciji različitosti u životnom sistemu (običaji, religije, navike, jezici) još jasnije koliko je nužno uvažavati i upoznavati sve sastavnice tog mozaika jedinstvene kulture življenja (Miljak, 2009).

Nova paradigma djetinjstva, usmjerenost na dijete kao aktivno i kompetentno, zahtijeva sistemski holistički odnos svih važnih učesnika u njegovom životu, na putu ka ostvarenju tzv. „pedagogije uzajamnosti” (Bruner, 2000). U cilju razvijanja efikasnijeg i funkcionalnijeg partnerstva između porodice i predškolske ustanove, boljeg upoznavanja i cjelishodnijeg afirmisanja različitih kultura, običaja, navika u praksi predškolskih ustanova, a uz oslanjanje na vodeće pedagoško uporište, projektovani su različiti tipovi saradnje između profesionalaca i roditelja/staratelja. Naši ispitanici odgovaraju da su roditelji obaviješteni o mogućnosti uključivanja u neposredni vaspitno-obrazovni proces, te da imaju mogućnost učešća, dok 21,3% iz ukupnog uzorka markira opcije *rijetko* i *nikad* roditelji ne učestvuju u aktivnostima predškolske ustanove.

Vaspitači vode portfolije o djeci, i roditelji su upoznati sa tim. Iz dobijenih istraživačkih rezultata zaključujemo da je od ukupnog broja naših ispitanika njih 65 odgovorilo da *rijetko* ili *nikako* ne vodi dječji portfolio. Ostali, tj. njih 393 odgovara afirmativno. Umjesto dominantno sumativno-zbirnog aspekta portfolija/mape, potrebno je učiniti da ovaj evidencioni dokument dobije razvojno-reprezentativni „izgled”, tako da objedinjuje primjerke/pokazatelje koji „rječito” svjedoče o putevima dječjeg sazrijevanja, posebnostima i potrebama, porodično-kulturološkim osobenostima, kao i „poljima” za dodatnu stimulaciju. Takođe, aktivniji angažman roditelja u domenu „zidanja” dječje mape omogućava bolje zajedničko razumijevanje mikrokulturoloških specifičnosti djece i efikasniji interkontekstualni dijalog, pa i snažniji kontinuitet u obrazovnom, odn. društvenom sistemu.

No, portfolio u praksi najčešće nema funkciju medija za razmjenu važnih informacija o djeci i zajedničko planiranje individualnih ciljeva za podsticanje.

Na istraživačko pitanje o vidovima komunikacije sa roditeljima, naši ispitanici - vaspitači odgovaraju da koriste različite forme pisane komunikacije sa porodicom. Tu su stalna obavještenja o načinu rada u vrtiću, aktuelnim događajima, temama koje se realizuju, pravilima rada, dodatnim aktivnostima, poruke u centrima interesovanja, kutije za sugestije....

Tabela br.2 Predavanja za roditelje

Regija	Organizuju predavanja za roditelje				
	veoma često	često	rijetko	nikad	ukupno
<b>Južna</b>	10 9.0%	30 27.0%	62 55.9%	9 8.1%	111 100%
<b>Centralna</b>	50 23.7%	36 17.1%	89 42.2%	36 17.1%	211 100%
<b>Sjeverna</b>	3 2.5%	12 9.9%	80 66.1%	26 21.5%	121 100%
<b>Ukupno</b>	63 14.2%	78 17.6%	231 52.1%	71 16.0%	443 100%

N=443  $\chi^2=52,441$  df=6, p=.000 Kramerov v=,243

Predavanja za roditelje na određene, odabrane, zanimljive teme iz domena razvojnih specifičnosti, porodičnih potreba i razlika, običaja, praznika, roditeljstva, djetinjstva itd. se u našim vrtićima rijetko organizuju, pa 52, 1% odgovora nalazimo u ćeliji *rijetko* u četvorostepenoj skali, a 16,00% u opciji *nikad*. Rezultati u tabeli ukazuju da postoje statistički značajne razlike između odgovora, te da u sjevernoj regiji ima najmanje ovakvih aktivnosti.

Radionice za roditelje, kao specifičan vid bliske, neposredne razmjene i zajedničkih aktivnosti između roditelja, prilike su za njihovo upoznavanje i zbližavanje, pa i građenje nekih novih značenja i znanja. Prema odgovorima naših ispitanika, organizuju se *rijetko* u 40,7% odgovora, a 10,5% njih bira opciju *nikad*.

Tabela br. 3 Uključivanje roditelja u neposredni VOP-centri učenja

Regija	Roditelji se aktivno uključuju u realizaciju određenih aktivnosti u centrima interesovanja		
	Da	Ne	Ukupno
<b>Južna</b>	66 63.5%	38 36.5%	104 100%
<b>Centralna</b>	130 61.6%	81 38.4%	211 100%
<b>Sjeverna</b>	58 46.8%	66 53.2%	124 100%
<b>Ukupno</b>	254 57.9%	185 42.1%	439 100%

N=439  $\chi^2=8,806$  df=2, p=.012 Kramerov v=,142

Prema istraživačkim pokazateljima, veći dio ispitanika odgovara da se roditelji aktivno uključuju u realizaciju aktivnosti u centrima (57,9%), ali značajan broj njih odgovara da to ne čine (42,1%).

Konačno, ispitanici, u svim regijama, zaključuju da uglavnom, u kontekstu segmenta porodičnog učešća, preovlađuju opšti roditeljski sastanci i individualna razmjena, dok su neki savremeni vidovi partnerske komunikacije između porodice i vrtića prilično zanemareni, pa čak i slabije zastupljeni nego ranije („...u prvim godinama poslije reforme!“).

#### *Različitosti i demokratske vrijednosti*

Dok se rani razvoj odvija u skladu sa nekim maturacijskim univerzalijama, kontekst u kome dijete napreduje, njegova iskustva kao i putevi razvoja variraju, u zavisnosti od individualnih kapaciteta i osobnosti djeteta, pola, etničke i kulturne pripadnosti, kao i ekonomskih, društvenih i kulturnih okolnosti u kojima ono živi (Vudhed, 2012, str. 20). Ukoliko vaspitači u predškolskoj ustanovi, u interakcijama sa svim učesnicima, uvažavaju i afirmišu kulturu i iskustva sve djece i njihovih porodica, nužno doprinose osnaživanju ličnih i grupnih identiteta (Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S.: 2012). Djeca uče o sebi i drugima, zrelije i svjesnije projektuju i zastupaju svoja prava, a koliko i na koji način ih vaspitači na to podstiču, nastojali smo da saznamo od naših ispitanika, na osnovu nekoliko posebno kreiranih pitanja.

Iz dobijenih istraživačkih rezultata, zaključujemo da vaspitači ohrabruju djecu da na adekvatan način zastupaju svoja prava (veoma često-38,8% i 54,1% često). Djeca imaju pravo i slobodu da izražavaju vlastita osjećanja, potrebe, iskustva, da izaberu centar za igru i učenje, da rade u skladu sa svojim tempom i aktuelnim interesom. Naši ispitanici u značajnoj mjeri procjenjuju da funkcionalno i kontinuirano razvijaju kod djece potrebu i vještine razumijevanja i poštovanja drugih. Podstiču ih da slušaju vršnjake i odrasle, da traže i pruže pomoć, da uvažavaju drugačije poglede i potrebe i poštuju prava drugih. Vaspitači u intervjuima ističu da kroz igre uloga, različite priče, radionice, timske aktivnosti djeci otvaraju prilike za učenje o drugima/drugačijima, pregovaranje i traženje zajedničkih rješenja, umjesto dominantno kompetitivnog odnosa i ponašanja. Vaspitači smatraju da, izbjegavajući kritikovanje, procjenjivanje, osuđivanje, doprinose dječjem realnijem samoprocjenjivanju i empatiji.

Takođe, jasno je, ističu naši intervjuisani ispitanici da, bilo da među djecom postoje razlike u jeziku kojim govore ili motoričkim, kognitivnim, emocionalnim ili socijalnim sposobnostima, djeca prirodnije napreduju i spontano uče, ostvarujući šire i raznovrsnije razmjene, u heterogenim nego u homogenizovanim grupama. U saradničkim grupama i kroz punu uzajamnost između različitih, djeca uče da razlike nisu nešto odvajaju i predstavlja barijeru, već nešto što ih/nas obogaćuje.

Tabela br. 4 Zastupljenost indikatora različitosti i demokratskih vrijednosti u PU

INDIKATORI RAZLIČITOSTI I DEMOKRATSKE VRIJEDNOSTI	PROCIJENJENA UVAŽAVANJA RAZLIČITOSTI I DEMOKRATSKE VRIJEDNOSTI				UKUPNO
	Neadekvatno	Dobar početak	Kvalitetna praksa	Korak dalje	
Vaspitačica se prema svojoj djeci ophodi obzirno i s uvažavanjem i omogućuje im jednake prilike za uključivanje u zajednicu.	4 4,0%	26 26,3%	53 53,5%	16 16,2%	99 100%
Vaspitačica podstiče djecu da se prema drugima ophode nepristrasno, ravnopravno, obzirno i s uvažavanjem, te da takvo ponašanje očekuju i od drugih.	6 6,5%	37 40,2%	40 43,5%	9 9,8%	92 100%
Zbirni prikaz zastupljenosti oba indikatora različitosti i demokratske vrijednosti	10 5,23%	63 32,98%	93 48,69%	25 13,08%	191 100%

U kategoriji praćenja poštovanja različitosti i demokratske vrijednosti u protokolu smo izdvojili dva indikatora (Tabela br. 4), iako je princip demokratizacije kompatibilan sa ostalim temeljnim pretpostavkama savremenog obrazovnog sistema, te samim tim zastupljen u svim ostalim indikatorima u protokolu. Opservacijom smo utvrdili da su, kada je u pitanju poštovanje demokratskih vrijednosti i različitosti u vaspitno-obrazovnoj praksi (uvažavanje različitih kultura: ambijent, praznici, igre...), u najvećem broju vaspitnih grupa, ambijent je na nivou *kvalitetne prakse* (48,69%), zatim slijedi *dobar početak* (32,98%), *korak dalje* (13,08%) i *neadekvatno* ponašanje (5,23%). No, na osnovu intervjua u fokus grupama saznajemo da vaspitači osjećaju izvjesnu nesigurnost, neodostajuće kompetencije da bi se bavili posvećenije ovom problematikom, pa ostaju „na površini“, ili kod nekih aspekata različitosti (porodične razlike, praznici, različite potrebe i interesovanja), češće izbjegavajući neka osjetljivija pitanja vezana za kulture, religije, običaje.

### Zaključak

Sagledavajući različite aspekte sredine za učenje u predškolskim ustanovama u Crnoj Gori, zaključujemo da vaspitači, naši ispitanici prepoznaju važnost afirmacije principa demokratizacije i uvažavanja različitosti, uključujući interkulturalni dijalog, ambijent koji ne/emituje inkluzivnost (aranžmanom koji reprezentuje različitosti kultura, religija, porodičnih i običajnih osobnosti), ali, usljed nedostajućih kompetencija u domenu interkulturalne pedagogije i, često neadekvatnih uslova (prekobrojne grupe, prije svega), uglavnom ostaju, pri implementaciji ciljeva *socijalne inkluzije*, na nivou *dobrog početka* i pozitivnih stavova.

### Literatura

1. Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology Of Human Development*, Cambridge
2. Bruner, J (2000). *Kultura obrazovanja*, Zagreb, Educa, Nakladno društvo, d.o.o.,
3. Connolly, P.(2007). Promoting positive attitudes to ethnic diversity among young children. *Early Childhood Matters*, 108,51. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
4. Derman-Sparks, Tanaka Higa i Sparks, (1989). *Children, race and racism: how race awareness develops*, Interracial Books for Children Bulletin

5. Moss, P. 2007. *Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice*. Early Childhood Education Research Journal 15(1): 5–20.
6. Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S. (2012). *Koraci prema kvalitetnoj praksi, I S S A-definicija kvalitetne pedagoške prakse*, Zagreb, Pučko otvoreno učilište *Korak po korak*, Tanaka Higa i Sparks
7. Miljak, A.(2009). *Življenje djece u vrtiću*, Zagreb, SM Naklada d.o.o.
8. Woodhead, M. (2012): *Različite perspective o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*, Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu CIP - Centar za interaktivnu pedagogiju,
9. Sočo-Petrovič, B. (2011). *Nova paradigme shvaćanja konteksta ustanova ranoga odgoja*, u Nove paradigme ranoga odgoja, ur. Maleš, D., Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.

### **The dimensions of intercultural education in the Montenegrin preschool context**

#### **Abstract**

Kindergarten can, by its organization, function, as well as educational and pedagogical-psychological dynamics, make the environment in all its diversity and richness of tradition, culture, habits, and values, to become a natural part of the institution. In order to evaluate quality aspects of democratization and the level of inclusiveness of learning environment in the broadest sense, we intended to implement appropriate instruments, and to assess how the principles of democratization, social inclusion, and intercultural relations in the actual practice of Montenegrin preschools are actually applied. The focus of the research was educational groups in three regions in Montenegro: northern, southern and central. The focus on educational fields was: strategies of teachers' teaching, creating a learning environment and involvement of parents.

**Key words:** preschool, teachers, democratization, diversity, context

# Poznavanje temeljnih vrijednosti interkulturalizma u funkciji promicanja europskih vrijednosti

Dr. sc. **Vesna Bedeković**, doc.

Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici

## **Sažetak**

Multikulturalno okruženje i trajna potreba za prilagodbom europskog prostora obrazovanja demokratskim standardima kulturno-pluralnog društva u središte pozornosti dovodi pitanje promicanja temeljnih vrijednosti interkulturalizma kao značajne sastavnice europskih vrijednosti. Od škole se očekuje da osigura obrazovanje u kome će opći razvoj pojedinca, promatran iz europske perspektive, biti u funkciji stjecanja znanja, vještina i stavova potrebnih za suočavanje s izazovima suvremenoga europskog društva, pripreme za mobilnost i suživot u multikulturalnoj Europi, te u funkciji osposobljavanja mladih za očuvanje odrednica vlastitog identiteta i kulturnog nasljeđa, uz istovremeno prihvaćanje građanske odgovornosti za izgradnju demokratskog društva ujedinjene Europe. Interkulturalni odgoj i obrazovanje u tom kontekstu polazi od prihvaćenog odnosa prema multikulturalnom društvu i stavu prema temeljnim vrijednostima interkulturalizma u kontekstu podupiranja europske dimenzije u obrazovanju kao općeprihvaćenog koncepta i dominantne smjernice obrazovnih politika europskih zemalja.

**Ključne riječi:** europski prostor obrazovanja, interkulturalni odgoj i obrazovanje, temeljne vrijednosti interkulturalizma, europske vrijednosti, europska dimenzija u obrazovanju

## **Uvod**

Suvremeno europsko društvo suočeno s potrebom kontinuiranog prilagođavanja obrazovnih sustava izazovima globalizacije teži promicanju demokratskih načela i podupiranju ideje o društvu znanja, a visokorazvijene europske zemlje sve se više usredotočuju na povećanje konkurentnosti temeljene na znanju i poboljšanju demokratskih standarda (Krstović, 2007). Od škole se u takvim okolnostima očekuje da osigura obrazovanje u kome će opći razvoj pojedinca, promatran iz europske perspektive, biti u funkciji stjecanja znanja, vještina i stavova potrebnih za suočavanje s izazovima suvremenoga europskog društva, pripreme za mobilnost i suživot u multikulturalnoj Europi te u funkciji osposobljavanja mladih za očuvanje odrednica vlastitog identiteta i kulturnog nasljeđa, uz istovremeno prihvaćanje građanske odgovornosti za izgradnju demokratskog društva ujedinjene Europe.

Interkulturalizam kao suvremeni koncept otvoren za stalna propitivanja i prilagodbe promjenama s kojima se suočava današnje društvo obilježeno nezaustavljivim migracijama na

europskoj/globalnoj razini svoju primjenu temelji na provedbi interkulturalnih načela i promicanju vrijednosti interkulturalizma u različitim područjima ljudskih djelatnosti, među kojima obrazovanje ima značajno mjesto (Bedečević, 2012). Kao oblik suvremenoga obrazovanja za suživot u kulturno-pluralnom društvu temeljenom na načelima demokracije, pluralizma, tolerancije i solidarnosti, interkulturalni odgoj i obrazovanje svoje primarno uporište nalazi u sustavnom promicanju i razvijanju interkulturalnih odnosa temeljenih na interkulturalnom učenju i iskustvu, pri čemu različitosti, službeno prepoznate kao šansa za učenje, međusobno bogaćenje te osobni i društveni rast (Portera, 2008), predstavljaju značajan resurs suvremenog društva. Interkulturalna perspektiva u tom kontekstu promiče ideju kulturnih razlika kao društvene vrijednosti, bogatstva i snage kao osnovu za kritičko interkulturalno obrazovanje koje kulturnu različitost propituje s pozicija jednakosti, socijalne pravde i uključivanja kao temeljnih načela izgradnje demokratskog društva (Spajić Vrkaš, 2014), dok interkulturalni odgoj i obrazovanje polazi od prihvaćenog odnosa prema multikulturalnom društvu i stavu prema temeljnim vrijednostima interkulturalizma, među kojima se osobito ističu smanjenje stereotipa i predrasuda, uklanjanje etnocentrizma i nacionalizma, nejednakosti i diskriminacije, suzbijanje ksenofobičnosti i diskriminacije, uvažavanje jezika manjinskih zajednica, prihvaćanje etničnosti, naglašavanje snošljivosti, zajedništva i suživota različitih kultura, osvještavanje mogućnosti uzajamnog kulturnog obogaćivanja, poticanje tolerancije i međusobne solidarnosti te zagovaranje i promicanje nenasilnog rješavanja sukoba.

### **Europska dimenzija u obrazovanju**

Ideja o europskoj dimenziji u obrazovanju (u raznim dokumentima nazivana europskom dimenzijom obrazovanja ili europeizacijom obrazovanja) potaknuta je sredinom osamdesetih godina prošlog stoljeća kao protuteža prenaplašavanju ekonomskih ciljeva obrazovanja (Spajić-Vrkaš, 2007), s namjerom unaprjeđenja europskih integracijskih procesa i omogućavanja mobilnosti, komunikacije i suradnje na europskom prostoru (Zidarić, 1996). Poduprta relevantnim dokumentima Vijeća Europe i Europske unije<sup>1</sup>, temeljena na načelima demokracije, solidarnosti, socijalne pravde i ljudskih prava te integritetu nacionalnih obrazovnih sustava, uzajamnom poznavanju, razumijevanju i pronalaženju sličnosti i zajedništva u različitostima, tijekom svoje geneze i različitih faza razvoja do današnjih dana europska dimenzija u obrazovanju evoluirala je u općeprihvaćeni koncept i dominantnu smjernicu obrazovnih politika europskih zemalja. Osnovna ideja europske dimenzije u obrazovanju je promicanje europske dimenzije kao didaktičkog okvira za stjecanje znanja o povijesti europskih institucija te načelima, mehanizmima i pravnim standardima europskog ujedinjenja, ali i za razvoj odgovarajućih vještina i kompetencija koje bi europskim

---

<sup>1</sup> Resolution of the Council and the Ministers of Education (1976); Resolution of the Council and the Ministers of Education meeting within the Council on the European dimension in education (1988.); Report on the European Dimension of Education (1989.); Green Paper on the European Dimension of Education (1993.); Recommendation of the Committee of Ministers to member states on history teaching in twenty-first-century (2001.); Lisbon Strategy (2000.); Copenhagen Declaration (2002.); Maastricht Communiqué (2004.); Helsinki Communiqué (2006.); Bordeaux Communiqué (2008.); Council conclusions of on a strategic framework for European cooperation in education and training (Education and Training 2020.).



građanima trebale olakšati aktivno sudjelovanje u integracijskim procesima i omogućiti osnaživanje vlastitog građanskog statusa, obnavljanje socijalnog kapitala zajednice i kontinuirano unaprjeđivanje društvene kohezije (Spajić-Vrkaš, 2007). Kao široki koncept temeljen na raznovrsnim komplementarnim pristupima<sup>2</sup> koji u implementacijskom smislu čine sastavni dio obrazovnih politika većine europskih zemalja, europsku dimenziju u obrazovanju prema Ledić i Turk (2013a) moguće je odrediti kao: 1. doprinos razvoju europskog društva znanja kroz poticanje mobilnosti i međunarodne suradnje osnažene stjecanjem lingvističkih kompetencija i učenjem stranih jezika, poticanje jednakosti obrazovnih šansi i razvoja cjeloživotnog učenja; 2. promicanje europskih vrijednosti (interkulturalizam, multikulturalizam, demokracija, ljudska prava, tolerancija, socijalna pravda, poštivanje različitosti, prevencija rata, borba protiv kriminala); 3. razvoj različitih dimenzija identiteta (lokalni, nacionalni, europski); 4. suvremeni pristupi učenju (e-učenje i učenje društvenoj odgovornosti).

S obzirom da zemlje srednje i istočne Europe, a među njima i Hrvatska, nisu sudjelovale u stvaranju izvorne ideje europske dimenzije u obrazovanju, nakon pada Berlinskog zida 1989. godine i demokratskih promjena koje su nakon toga uslijedile u čitavom nizu srednjoeuropskih i istočnoeuropskih zemalja, ideja europske dimenzije u obrazovanju dobila je novu zadaću u smislu uspostavljanja (europskog) zajedništva na cjelokupnom europskom geopolitičkom prostoru. Europska dimenzija u obrazovanju u tom je kontekstu shvaćena kao dinamičan i evoluirajući koncept koji obuhvaća obrazovanje učenika o Europi, u Europi i za Europu (Ledić i Turk, 2013a prema Schennan, 1991), čime se otvara jedno novo i široko područje podučavanja koje nije moguće uokviriti u jedan nastavni predmet, već ga je potrebno promatrati kao „pridodanu vrijednost“ obrazovnom procesu. Tako shvaćena, europska dimenzija u obrazovanju otvara dodatno područje slobode u obrazovanju usmjereno prema demokraciji, pluralizmu i interkulturalizmu (Ledić i Turk, 2013a prema Bîrzéa, 1997), predstavljajući koncept koji se temelji na međusobnoj suradnji zemalja članica Europske unije u području europskog obrazovanja<sup>3</sup>, ali i okvir unutar kojega se raspravlja o pripremi aktivnog i odgovornog građanstva Europske unije (Spajić Vrkaš, 2007). Tako koncipiran okvir vladama tranzicijskih i posttranzicijskih zemalja, još uvijek zaokupljenima brojnim problemima prijelaza iz autoritarnog načina upravljanja u civilno društvo (Krstović, 2007), u značajnoj mjeri pomaže u restrukturiranju nacionalnih obrazovnih sustava kako bi mogle odgovoriti na potrebe svojih građana i učinkovito ih pripremiti za

---

<sup>2</sup> S obzirom da europska dimenzija u obrazovanju polazi od integriteta nacionalnih obrazovnih sustava, temeljno nastojanje raznovrsnih oblika i sadržaja provedbe europske dimenzije u obrazovanju usmjereno je prema pronalaženju zajedničkih ili sličnih sadržaja čije su osnovne aktivnosti, uz dosljedno poštovanje obrazovnih politika nacionalnih obrazovnih sustava, usmjerene prema međunarodnoj suradnji, razmjeni i susretima učenika i nastavnika, kao potpori uzajamnom poznavanju, razumijevanju i stvaranju europskog zajedništva. Osnovna namjera koncepta europske dimenzije u obrazovanju u tom je smislu usmjerena prema doprinosu obrazovanja razvoju zajedništva i lakšem prijelazu učenika iz škole u život (Petričević, 1991), olakšavanju radne pokretljivosti, uključivanju u jedinstveno europsko tržište rada, međusobnom razumijevanju i ravnopravnom sudjelovanju u demokratskom životu ujedinjene Europe.

<sup>3</sup> Brojne društvene reakcije izazvane su skepsom pojedinih grupacija (kako u tranzicijskim zemljama, tako i u razvijenim zemljama zapadne Europe) u mogućnost ostvarivanja ideje o formiranju zajedničkog prostora europskog obrazovanja, ali i strahom od gubitka nacionalnih specifičnosti obrazovnih sustava, pri čemu se kao temeljno pitanje najčešće javlja pitanje praćenja trendova procesa integracije i globalizacije uz istodobno očuvanje vlastitih tradicionalnih, nacionalnih i drugih specifičnosti i vrijednosti.

izazove, ali i rizike europskog demokratskog društva. Republika Hrvatska, povijesno i tradicionalno dominantno povezana s europskim kulturnim krugom, kao ravnopravna članica Europske unije nalazi se pred izazovom (ali i obvezom) implementiranja koncepta europske dimenzije obrazovanja u vlastiti nacionalni odgojno-obrazovni sustav. Ova problematika pretpostavlja nužnost harmonizacije nacionalnog sustava odgoja i obrazovanja sa smjernicama obrazovne politike Europske unije, pri čemu značajan potencijal dinamičke komponente samog koncepta europske dimenzije u obrazovanju otvara brojne mogućnosti kreativnog pristupa odabiru onih programa i sadržaja koji će omogućiti „pridodanu vrijednost“ i kreativan doprinos europeizaciji hrvatskog odgojno-obrazovnog procesa u nacionalnim okvirima.

Promatran s aspekta nužnosti razvijanja primjerenih teorijsko-metodoloških pristupa implementaciji koncepta europske dimenzije u hrvatski odgojno-obrazovni sustav i na njima temeljenom oblikovanju odgojno-obrazovne prakse u kontekstu promoviranja europskih vrijednosti, hrvatski znanstveno-istraživački i stručni prostor, ali i postojeće smjernice nacionalne odgojno-obrazovne politike, uslijed izostanka značajnijeg doprinosa na konceptualnoj razini, još uvijek ostavljaju značajan dio prostora za daljnja djelovanja, kako na razini pojedinih specifičnih područja, tako i na konceptualnoj razini. Rezultati do sada provedenih istraživanja u okviru znanstveno-istraživačkih projekata „Genealogija i transfer modela interkulturalizma“ (1991.-1995.); „Školski kurikulum i obilježja hrvatske nacionalne kulture“ (1996.-1999.) „Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima“ (2007.-2011.) ukazali su naprepoznatljivost hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava po visokoj razini deklarativnog prihvatanja demokratskih (europskih) vrijednosti, uvažavanju različitog društveno-kulturnog konteksta i nacionalnih odrednica, ali i izraženoj socijalnoj distanci prema pripadnicima nacionalnih, etničkih, jezičnih i religijskih skupina te jasno podijeljenim socijalnim ulogama i čvrstoj kontroli neizvjesnosti.

Multikulturalno okruženje Hrvatske kao multinacionalne, multikonfesionalne i multijezične sredine čini jednu od temeljnih odrednica strukturiranja školskog kurikuluma koji treba promovirati pluralizam, demokratske vrijednosti, uvažavanje i toleranciju, pri čemu se najznačajnije promjene s aspekta demokratizacije obrazovanja i strukturiranja interkulturalnog kurikuluma (u vertikali europskih vrijednosti) ogledaju u pružanju podrške razvoju kompetencijskih profila upravljanja (makro i mikro) pedagoškim procesima, modeliranju specifičnih pristupa ustroju odgojno-obrazovne djelatnosti naglašavanjem osjetljivosti, tolerancije na različitost te poštivanja ljudskih prava i prava manjina (Hrvatić, 2014). Oblikovanje strategija interkulturalnosti u kontekstu razvoja europske dimenzije u obrazovanju u tom bi smislu nužno trebalo obuhvaćati koordinirane aktivnosti koje će omogućiti prijelaz s konceptijskih opredjeljenja i kritičke analize postojećeg nacionalnog odgojno-obrazovnog sustava na konstrukciju interkulturalnog kurikuluma koji će biti primjeren demokratskim standardima suvremenog pluralističkog multikulturalnog društva.

## **Usvajanje temeljnih vrijednosti interkulturalizma u funkciji promicanja europskih vrijednosti**

Problem vrijednosti usko je povezan s čovjekom i prirodom njegova bića. Čovjek je vrijednosno biće koje vrijednosno stajalište zauzima prema svemu što ga okružuje. Prema vrijednosnim kriterijima procjenjuje, mjeri i usmjerava svoje postupke i tijekove kretanja, razlikuje dobro od zla, pozitivno od negativnoga, humano od nehumanoga. Pojam vrijednosti stoga je potrebno je promatrati u kontekstu odnosa između čovjeka i društva, pri čemu svako povjesno razdoblje nasljeđuje određene vrijednosti koje se podvrgavaju društvenom vrjednovanju, nakon čega se prihvaćaju, odbacuju ili mijenjaju. Vrijednosti se u tom smislu ne mogu smatrati stalnom i nepromjenjivom kategorijom, već su, naprotiv, podložne povijesnim i društvenim promjenama. Kao manifestacije ponašanja ljudi (Haralambos, 1989) i apstraktne ideje o tome što je dobro, ispravno i poželjno, vrijednosti predstavljaju osnovu pravila ponašanja u različitim situacijama koja daju značenje i usmjeravaju ljude u interakciji s društvom (Giddens, 2007), osnovu za usmjeravanje ponašanja i izražavaju osobnih stavova pojedinca (Mugniotte, 1995) i osnovu društvenog ponašanja čiji cilj slijede pripadnici nekog društva. U tom je smislu svijet u kojemu čovjek živi znakovit kao „svijet vrijednosti” u kome svaka pojava, događaj, ili ljudski čin ima određenu vrijednost kao kriterij prema kojemu čovjek vrednuje sve što postoji, ali i određuje smisao svijeta i života te osmišljava, izgrađuje, obogaćuje i oplemenjuje život u kome vrijednosti utemeljuju ciljeve, ideale, svrhe prema kojima usmjerava ljudska nastojanja.

Stupanj prihvaćanja vrijednosti u društvu, poglavito kada se radi o mladima, ovisi o znanjima, predispozicijama i osposobljenosti za aktivno sudjelovanje u demokratskom društvu kroz iskustveno življenje demokracije i izgradnju interkulturalnih odnosa (Bedeković, 2014). Upravo stoga, škola se smatra dominantnim mjestom provođenja interkulturalnih načela u djelo, pri čemu bi načelima interkulturalnosti trebali biti obuhvaćeni nastavni planovi i programi, udžbenici, školovanje budućih nastavnika i njihovo stručno usavršavanje te fizičko okruženje i cjelokupan nastavni proces (Milić, 2011). Znanje i životno iskustvo pritom se smatraju osnovnim pretpostavkama za usvajanje vrijednosti koje promiču slobodu mišljenja i kritički pristup usmjeren na prepoznavanje kompleksnosti socijalnih odnosa, poštivanje različitosti i prihvaćanje vlastite društvene i građanske odgovornosti. S obzirom da je odnos mladih prema vrijednostima moguće oblikovati na različite načine, a jednako tako i mijenjati s obzirom na promjenu društvene stvarnosti (Sablić, 2013), vrijednosti trebale biti sastavni dio formalnog odgoja i obrazovanja na vertikali od osnovnoškolskog preko srednjoškolskog do visokoškolskog obrazovanja (Piršl, 2011), a njihovo bi usvajanje trebalo pridonijeti odgajanju i razvijanju poželjnih osobina koje uključuju empatiju, solidarnost, toleranciju, snošljivost te smanjivanje i uklanjanje etnocentričnosti, predrasuda i ksenofobičnih stavova.

Promatraju li se europske vrijednosti kao indikatori europske dimenzije u obrazovanju (Ledić i Turk, 2013b), one se mogu smatrati i značajnim čimbenicima socijalne homogenizacije (Vican, 2006), a njihova se realizacija ostvaruje promicanjem demokracije, mira, blagostanja, solidarnosti, tolerancije, temeljnih sloboda, sigurnosti, antirasizma, antisemitizma, socijalne pravde, otvorenosti, povjerenja, identiteta, interkulturalizma, interkulturalnog razumijevanja, poštivanja ljudskih prava i prava manjina te napretka i

kvalitete života. Usvajanje navedenih vrijednosti ovisi, između ostaloga, o implementaciji interkulturalnog odgoja i obrazovanja, u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi, pri čemu bi usvajanje temeljnih vrijednosti interkulturalizma trebalo doprinositi odgajanju i razvijanju osobina koje uključuju empatiju, solidarnost, toleranciju, snošljivost, osnaživanje suživota različitih kultura, borbu protiv svakog oblika diskriminacije, vladavinu prava, smanjivanje stereotipa i predrasuda, kao i uklanjanje etnocentrizma, nacionalizma i ksenofobičnih stavova. U prilog tome idu i neki od zaključaka komparativne studije o učincima interkulturalnog obrazovanja (Catarci, 2015) provedene među studentima u tradicionalnim (Njemačka, Velika Britanija i Njemačka) i novim europskim useljeničkim zemljama (Italija, Španjolska i Grčka) i nekim sjeverno-europskim zemljama (Nizozemska i Švedska). Rezultati studije pokazali su kako je duga tradicija kulturne i jezične homogenosti u obrazovnim sustavima nekih od navedenih europskih zemalja dovela do izolacije useljeničke populacije i njihovog smještanja u nižu društvenu i ekonomsku kategoriju, slijedom čega se među glavnim izazovima interkulturalnog obrazovanja ističu društvena pravednost i promicanje interkulturalnog razumijevanja, dok se prevladavanje etnocentrizma smatra neophodnom vještinom za punopravno i aktivno građanstvo u kulturno-pluralnoj Europi.

Rezultati istraživanja provedenoga među studentima prijediplomskog, diplomskog i poslijediplomskog doktorskog studija pedagogije na sveučilištima u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini, Srbiji, Češkoj i Slovačkoj pokazali su da studenti među temeljnim vrijednostima interkulturalizma ističu toleranciju prema kulturno drugačijima, suživot različitih kultura, smanjenje stereotipa i predrasuda, borbu protiv diskriminacije i rasizma, jednakost svih ljudi, borbu protiv etnocentrizma i nacionalizma, suzbijanje ksenofobičnih stavova i vladavinu prava. Slične rezultate pokazalo je i istraživanje (Piršl, 2011) provedeno među studentima Sveučilišta u Puli (Odjel za studij na talijanskom jeziku) i Sveučilišta u Rijeci (Odjel za humanističke znanosti) koji na sličan način među najznačajnije vrijednosti interkulturalizma rangiraju toleranciju prema kulturno drugačijima, suživot različitih kultura, jednakost svih ljudi, borbu protiv etnocentrizma i nacionalizma, suzbijanje ksenofobičnih stavova, smanjenje stereotipa i predrasuda i vladavinu prava.

S obzirom da se promicanje temeljnih vrijednosti interkulturalizma ne ogleda samo u važnosti implementiranja interkulturalnih sadržaja u odgojno-obrazovnu praksu, nego i u svijesti svakog pojedinca o vlastitom podrijetlu i identitetu te osvještavanju vlastitih stavova prema temeljnim vrijednostima interkulturalizma u kontekstu europske orijentacije i poboljšanja kvalitete suživota na europskom prostoru, opisani rezultati upućuju na zaključak kako poznavanje temeljnih vrijednosti interkulturalizma u značajnoj mjeri doprinosi promicanju europskih vrijednosti, osvještavanju globalne svijesti i višestruke europske perspektive, jačanju sposobnosti doživljavanja, analiziranja i interpretiranja situacija i događaja u multikulturalnoj okolini te u konačnici, implementaciji europske dimenzije u obrazovanju.

### **Prema zaključku**

Povećana svijest (ne samo akademske javnosti, nego i društva u cjelini) o potrebi stvaranja Europe znanja kao relevantnog čimbenika društvenog razvoja i globalne konkurentnosti, u centar pozornosti dovodi pitanje svijesti njenih građana o zajedničkim vrijednostima i

pripadnosti istom društvenom i kulturnom krugu. Vrijednosna dimenzija nacionalnog identiteta oblikovana na način da europska dimenzija predstavlja svojevrsni balans između nacionalnih i transnacionalnih vrijednosti u kreiranju obrazovnih politika (Schratz, 2004) pritom otklanja mogućnost (i eventualnu opasnost) zatiranja nacionalnog identiteta i ističe šansu za zajednički rast temeljen na promicanju europskih vrijednosti i podupiranju europske dimenzije u obrazovanju. Interkulturalizam kao suvremeni koncept otvoren za stalna propitivanja i prilagodbe promjenama s kojima se suočava današnje europsko društvo svoju primjenu temelji na provedbi interkulturalnih načela i promicanju vrijednosti interkulturalizma u različitim područjima ljudskih djelatnosti, među kojima obrazovanje ima značajno mjesto.

Interkulturalni odgoj i obrazovanje polazi od prihvaćenog odnosa prema multikulturalnom društvu i stavu prema temeljnim vrijednostima interkulturalizma, među kojima se osobito ističu smanjenje stereotipa i predrasuda, uklanjanje etnocentrizma i nacionalizma, nejednakosti i diskriminacije, suzbijanje ksenofobičnosti i diskriminacije, uvažavanje jezika manjinskih zajednica, prihvaćanje etničnosti, naglašavanje snošljivosti, zajedništva i suživota različitih kultura, osvještavanje mogućnosti uzajamnog kulturnog obogaćivanja, poticanje tolerancije i međusobne solidarnosti te zagovaranje i promicanje nenasilnog rješavanja sukoba. Poznavanje i promicanje temeljnih vrijednosti interkulturalizma u značajnoj mjeri doprinosi promicanju europskih vrijednosti, osvještavanju globalne svijesti i višestruke europske perspektive, jačanju sposobnosti doživljavanja, analiziranja i interpretiranja situacija i događaja u multikulturalnoj okolini te u konačnici, implementaciji europske dimenzije u obrazovanju.

## Literatura

1. Bedeković, V. (2014), U: Hrvatić, N. (ur.) *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*. Zagreb-Virovitica: Odsjek za pedagogiju-Filozofski fakultet u Zagrebu i Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici, str. 198-211.
2. Bedeković, V. (2012), Poznavanje temeljnih vrijednosti interkulturalizma u kontekstu provedbe interkulturalnog odgoja i obrazovanja. *Školski vjesnik* 61 (3):305-324.
3. Catarci, M. (2015), Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study. *Intercultural Education* Vol. 25, No. 2, pp 95-104
4. Gidens, A. (2007), *Sociologija*. Zagreb: Nakladni zavod Globus
5. Haralambos, M. (1989), *Uvod u sociologiju*. Zagreb: Globus
6. Hrvatić, N. (2014), Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti. U: Hrvatić, N. (ur.) *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*. Zagreb-Virovitica: Odsjek za pedagogiju-Filozofski fakultet u Zagrebu i Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici, str. 198-211.
7. Krstović, J. (2007), Europska perspektiva obrazovanja učitelja ili obrazovanje učitelja na razmeđu europskog i nacionalnog. *Pedagogijska istraživanja* 4 (2):269-282.
8. Ledić, J., Turk, M. (2013a), Izazovi europske dimenzije u obrazovanju: pristupi i implementacija u nacionalnom kontekstu. U: Hrvatić, B., Klapan, A. (ur.) *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*. Zagreb, Hrvatsko pedagogijsko društvo, str. 262-273.
9. Ledić, J., Turk, M. (2013b), Kompetencije europske dimenzije u obrazovanju: stavovi studenata. *Pedagogijska istraživanja* 10 (2):187-201.

10. Milić, S. (2011), *Indikatori razvoja multikulturalnosti i građanske svijesti u ranom djetinjstvu (predškolsstvo i prvi ciklus osnovne škole) u obrazovnom sistemu Crne Gore*. Nikšić, Filozofski fakultet Nikšić
11. Mougnotte, A. (1995), *Odgajati za demokraciju*. Zagreb, Educa
12. Petričević, D. (1991), Europske tendencije razvoja odgoja i obrazovanja. *Napredak* Vol. 132, br. 4: 387-393.
13. Piršl, E. (2011), Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagogijska istraživanja* 8 (1):53-70
14. Portera, A. (2008), Intercultural education in Europe: epistemological and semantic Aspects. *Intercultural education* 19 (6) pp 481-491
15. Sablić, M. (2013), Odnos mladih prema kulturi demokracije. U: Hrvatić, N., Klapan, A. (ur.) *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti* Zagreb, Hrvatsko pedagogijsko društvo, str. 354-363.
16. Schratz, M. (2004), *What is a „European teacher“?*, A discussion paper. European network n Teacher Education Policies.
17. Spajić-Vrkaš, V. (2014), Kulturne razlike, građanstvo i obrazovanje za interkulturalni dijalog. U: Hrvatić, N. (ur.) *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*. Zagreb-Virovitica, Odsjek za pedagogiju-Filozofski fakultet u Zagrebu i Visoka škola zamenadžment u turizmu i informatici u Virovitici, str. 3-17.
18. Spajić-Vrkaš, V. (2007), Europske integracije i obrazovanje za demokratsko građanstvo u cjeloživotnoj perspektivi. U: Previšić, V., Hrvatić, N., Šoljan N, N. (ur.) *Pedagogijaprema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb, Hrvatsko pedagogijsko društvo, str. 380-394.
19. Vican, D. (2006), Odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj u kontekstu europskih vrijednosti. *Pedagogijska istraživanja* 3 (1):9-20
20. Zidarić, V. (1996), Europska dimenzija u obrazovanju - njen nastanak, razvitak i aktualno stanje. *Društvena istraživanja* Vol. 5 No1, (21):16.

### **Knowledge of the basic values of interculturalism in the function of promoting European values**

#### **Abstract**

Multicultural environment and the continuing need to adapt the European area of education democratic standards cultural and pluralistic society in the center of attention brings the question of promoting the fundamental values of interculturalism as a significant component of European values. The school is expected to provide education in which the general development of the individual, seen from a European perspective, be a function of the acquisition of knowledge, skills and attitudes necessary to meet the challenges of contemporary European society, preparing for mobility and co-existence in a multicultural Europe, and in the function of training young people to preserve their own identity determinants and cultural heritage, while accepting civil responsibility for building a democratic society united Europe. Intercultural education in this context is based on the accepted attitude towards a multicultural society and the attitude towards the fundamental values of interculturalism in the context of supporting the European dimension in education as a universally accepted concept and the dominant guidelines of educational policies in European countries.

**Key words:** European area of education, intercultural education, basic value of interculturalism, European values, European dimension in education

# Interkulturalni sadržaji u obrazovanju predškolskih odgajatelja, nastavnika razredne nastave i pedagoga u Bosni i Hercegovini

Dr. sc. **Anita Lukenda**, doc.

Dr. sc. **Slavica Pavlović**, doc.

Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti u Mostaru

## Sažetak

U radu riječ o provedbi interkulturalnog obrazovanja na visokoškolskoj razini u Bosni i Hercegovini. Autorice analiziraju nastavne planove i programe javnih visokoškolskih ustanova koje se bave obrazovanjem predškolskih odgajatelja, nastavnika razredne nastave i pedagoga kako bi ustanovile jesu li uključene interkulturalne teme i sadržaji. Rezultati analize pokazuju neadekvatnu zastupljenost kako nastavnih predmeta tako i sadržaja iz područja interkulturalizma u inicijalnom obrazovanju odgojno-obrazovnih djelatnika na javnim visokoškolskim institucijama u Bosni i Hercegovini, osim na Studiju pedagogije Fakulteta prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru. Stoga bi bilo nužno da sve javne visokoškolske ustanove u Bosni i Hercegovini, koje obrazuju predškolske odgajatelje, nastavnike razredne nastave i pedagoge, realiziraju interkulturalno obrazovanje u adekvatnoj mjeri i obliku.

**Ključne riječi:** interkulturalno obrazovanje, nastavni planovi i programi, visoko obrazovanje, predškolski odgajatelji, nastavnici razredne nastave, pedagozi, Bosna i Hercegovina

## Uvod

Bosna i Hercegovina je članica i Vijeća Europe i UNESCO-a pa bi, stoga, trebala poduzeti odgovarajuće korake na implementaciji dokumenata kao što su *UNESCO Guidelines on Intercultural Education* (UNESCO, 2006) i *White Paper on Intercultural Dialogue* (Vijeće Europe, 2008), odnosno navedeni bi dokumenti trebali naći svoj odraz ne samo u obrazovanju učenika već i predškolskih odgajatelja, nastavnika, pedagoga i svih ostalih odgojno-obrazovnih djelatnika. Međutim, u tom pogledu se Bosna i Hercegovina nalazi na samom početku što potvrđuju i rezultati dosadašnjih istraživanja.

Jedna od detaljnijih analiza zastupljenosti interkulturalnog obrazovanja na visokoškolskim ustanovama urađena je za potrebe TEMPUS projekta „*Moderniziranje obrazovanja učitelja/nastavnika u europskoj perspektivi - MOTED*“ (2010.-2013.), ali samo s osvrtom na inicijalno obrazovanje nastavnika razredne i predmetne nastave. U okviru toga analizirani su relevantni pravni dokumenti: *Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini* (2003), *Zajednička jezgra nastavnih planova i programa za osnovnu školu u BiH* (2003), *Zajednička jezgra nastavnih planova i programa za gimnazije u BiH* (2003), *Akcijski*

*plan o obrazovnim potrebama Roma i članova drugih nacionalnih manjina u BiH* (2004), kao i *Revidirani akcijski plan* (2010). Nakon toga, za potrebe međunarodnog projekta „*Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*“ (2013.-2014.) analiziran je novi *Nastavni plan i program na hrvatskome jeziku za gimnazije u Bosni i Hercegovini* s posebnim osvrtom na njegov uvodni dio i nastavni program hrvatskog jezika i književnosti za sva četiri razreda gimnazije kako bi se utvrdilo sadrži li načela i vrijednosti interkulturalnog obrazovanja. Rezultati istraživanja pokazali su da pravno-normativni dokumenti o odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini ne sadrže eksplicitno navedene vrijednosti i načela kulturalnog pluralizma (Lukenda, Pavlović, 2013). Također su ukazali na nedostatnu zastupljenost interkulturalnih kolegija u inicijalnom obrazovanju nastavnika razredne i predmetne nastave (Lukenda, Pavlović, 2013) i na nedostatnu zastupljenost interkulturalnih sadržaja u *Nastavnom planu i programu na hrvatskome jeziku za gimnazije u Bosni i Hercegovini* a u okviru hrvatskog jezika i književnosti (Pavlović, Lukenda, 2014).

S obzirom na sve navedeno, cilj rada bio je ispitati zastupljenost relevantnih interkulturalnih kolegija nekoliko godina kasnije, u akademskoj 2017.-2018. godini, u dostupnim nastavnim planovima inicijalnog obrazovanja budućih magistara pedagogije, razredne nastave i predškolskog odgoja na javnim visokoškolskim ustanovama u oba entiteta Bosne i Hercegovine.

### **Interkulturalno obrazovanje u okviru visokoškolskog obrazovanja predškolskih odgajatelja, nastavnika razredne nastave i pedagoga**

U Bosni i Hercegovini postoji ukupno devet javnih i veći broj privatnih visokoškolskih ustanova. Međutim, u fokusu ovoga rada su samo javne visokoškolske ustanove u oba entiteta Bosne i Hercegovine, tj. Federaciji Bosne i Hercegovine (ukupno šest) i Republici Srpskoj (ukupno tri). Interkulturalno obrazovanje uglavnom je uključeno u studije pedagogije, predškolskog odgoja i razredne nastave. Slijedi prikaz zastupljenosti interkulturalnih sadržaja na javnim visokoškolskim ustanovama u Bosni i Hercegovini koje obrazuju buduće predškolske odgajatelje, nastavnike razredne nastave i pedagoge.

**Tablica 1.** Kolegiji s interkulturalnim sadržajem na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru<sup>1</sup>

Studij	Kolegij	Status kolegija	Semestar
Pedagogija	Međunarodno obrazovanje	Obvezni	I. diplomskog studija
	Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju	Obvezni	II. diplomskog studija
	Interkulturalni kurikulum	Obvezni	II. diplomskog studija
Predškolski odgoj	Interkulturalizam u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju	Izborni	I. diplomskog studija
Razredna nastava	Interkulturalni odgoj i obrazovanje	Izborni	III. preddiplomskog studija

<sup>1</sup> Svojevremeno je u okviru Studija pedagogije postojao i izborni kolegij *Interkulturalne vrijednosti turizma* koji ipak, svojim sadržajima, nije bio usko vezan za odgoj i obrazovanje.



Većina kolegija interkulturalnog sadržaja (Tablica 1.) postoji u statusu obveznih na diplomskom studiju pedagogije na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti u Mostaru<sup>2</sup>. Također, dva kolegija se slušaju kao izborni na studijima predškolskog odgoja, odnosno razredne nastave. Ovdje ćemo se ukratko osvrnuti na sadržaje navedenih kolegija.

U okviru kolegija *Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju* polazi se od razvoja ideje kulturnog pluralizma i njezinog utjecaja na uvođenje politika i praksi multikulturalizma/interkulturalizma u Europi i SAD-u i njihovom utjecaju na odgoj i obrazovanje. Na početku se govori o povijesnim promjenama u pristupu kulturno drugačijima s pozicije zapadne kulture. Potom se razmatra prijelaz od asimilacionizma do interkulturalizma/multikulturalizma kroz četiri razdoblja: „Zlatno“ doba neznanja, Uznemirujuće doba retorike, Obećavajuće doba prilagodbe i Izazovno doba razmjene. Relevantne odgojno-obrazovne promjene se prate i objašnjavaju s osloncem na monokulturnu, tranzicijsku, interkulturnu i dijalošku perspektivu. Na kraju se, pomoću „...komparativnog pregleda europskih dobrih praksi, pristupa izradi sustava osiguranja kvalitete kulturno responsivne škole“ (2015).

U okviru obveznog kolegija *Međunarodno obrazovanje* analiziraju se i propitkuju povijesni i politički temelji, pravni standardi, institucionalni okviri i strategije razvoja međunarodnog i europskog obrazovanja, njihova povezanost s internacionalizacijom i globalizacijom obrazovanja kao i utjecaj svakog od tih procesa na promjene nacionalnih sustava odgoja i obrazovanja. Razmatraju se obrazovne politike, smjernice i programi u sustavu UN-a, Vijeća Europe, Europske Unije i OSCE-a i analiziraju obveze zemalja članica međunarodnih i europskih organizacija u području obrazovanja. Također se raspravlja o utjecaju ideja o izgradnji Europe kao društva znanja i cjeloživotnog učenja, globalne ekonomske konkurentnosti, demokratske sigurnosti i društvene kohezije. Isto tako se obrađuju ciljevi Lisabonske strategije, analiziraju se obrazovni programi Svjetske banke i OECD-a i slično.

Obvezni kolegij *Interkulturalni kurikulum* obrađuje relevantnu terminologiju, specifičnosti istraživanja interkulturalnog odgoja i obrazovanja, izradu interkulturalnog kurikuluma te usvajanje interkulturalnih kompetencija pedagoga.

Na preddiplomskom studiju razredne nastave, u okviru izbornog kolegija *Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju* obrađuju se sljedeći sadržaji: globalizacijski procesi, genealogija i transfer modela interkulturalizma, povijesna i suvremena određenja interkulturalne pedagogije, interkulturalni kurikulum, interkulturalna osjetljivost, interkulturalne

---

<sup>2</sup> Akademske 2010./11. godine, na Studiju pedagogije na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru, studenti su kolegije *Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju*, te *Međunarodno obrazovanje* slušali kao obvezne kolegije, na I. godini diplomskog jednopredmetnog studija, a kao izborne kolegije na I. godini diplomskog dvopredmetnog studija pedagogije (Lukenda, Pavlović, 2013). U međuvremenu su navedeni kolegiji postali obvezni za sve studente I. godine diplomskog studija pedagogije, dakle i jednopredmetnog i dvopredmetnog studija. Štoviše, kao rezultat TEMPUS projekta „*Moderniziranje obrazovanja učitelja/nastavnika u europskoj perspektivi - MOTED*“ (2010.-2013.), na I. godinu diplomskog studija pedagogije uveden je i kolegij *Interkulturalni kurikulum*. Od akademske 2013.-2014. godine uvedeni su, u statusu izbornih, kolegij *Interkulturalizam u ranom i predškolskom odgoju* na studiju predškolskog odgoja i kolegij *Interkulturalni odgoj i obrazovanje* na studiju razredne nastave.

kompetencije učitelja, interkulturalna komunikacija u razredu, odnosno školi i škola kao interkulturalna zajednica.

Na diplomskom studiju predškolskog odgoja u izbornom kolegiju *Interkulturalizam u ranom i predškolskom odgoju* obrađuju se sljedeće teme: globalna slika svijeta u 21. stoljeću, multikulturalizam i interkulturalizam, implementacijski modeli interkulturalnog odgoja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja, sukonstrucija interkulturalnog kurikulumu, interkulturalna osjetljivost i interkulturalne kompetencije predškolskih odgajatelja, te interkulturalna komunikacija u ustanovi ranog i predškolskog odgoja.

**Tablica 2.** Kolegiji s interkulturalnim sadržajem na Pedagoškom fakultetu Univerziteta u Sarajevu

Studij	Kolegij	Status kolegija	Semestar
Predškolski odgoj	Interkulturalno razumijevanje, ljudska prava i mirno rješavanje konflikata	Izborni	IV. preddiplomskog studija
	Građansko obrazovanje s metodikom	Izborni	V. preddiplomskog studija
Razredna nastava	Interkulturalno razumijevanje, ljudska prava i mirno rješavanje konflikata	Izborni	IV. preddiplomskog studija
	Građansko obrazovanje s metodikom	Izborni	V. preddiplomskog studija

Na Pedagoškom fakultetu u Sarajevu, na preddiplomskom studiju predškolskog odgoja, odnosno razredne nastave, studenti slušaju po dva izborna kolegija u okviru kojih se razmatraju sadržaji vezani za interkulturalni odgoj i obrazovanje. Studiji razredne nastave i predškolskog odgoja imaju identične kolegije (Tablica 2.), čiji je cilj i sadržaji također potpuno isti.

Nastavni sadržaj kolegija *Interkulturalno razumijevanje, ljudska prava i mirno rješavanje konflikata* obuhvaća sljedeće teme: interkulturalno razumijevanje, multikulturalna društva, identitet i društveni kontekst, kulturalne sličnosti, kulturalne razlike i njihove posljedice, stereotipi i predrasude, kultura i vodstvo, etika vodstva u institucijama odgoja i obrazovanja, ljudska prava, pravna zaštita manjina, mirno rješavanje konflikata, sustav UN-a, Međunarodni kazneni sud (ICC), nevladin sektor, ponovna izgradnja narušenog ili izgubljenog povjerenja, suživot, imunitet i povjerenje, transformacija autoritarne uprave u demokratsku upravu...

U okviru izbornog kolegija *Građansko obrazovanje s metodikom* studenti uče o načinu poučavanja osnovnim konceptima građanskog obrazovanja.

**Tablica 3.** Kolegiji s interkulturalnim sadržajem na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu

Studij	Kolegij	Status kolegija	Semestar
Pedagogija	Prava djeteta i obrazovno pravo	Izborni	V. preddiplomskog studija
	Sociologija odgoja	Obvezni	V. preddiplomskog studija
	Sociologija obrazovanja	Obvezni	VI. preddiplomskog studija
	Interkulturalni odgoj	Obvezni	II. diplomskog studija

Kolegiji (Tablica 3.) u okviru kojih se izučavaju interkulturalni sadržaji na Filozofskom fakultetu u Sarajevu imaju uglavnom status obveznih. U okviru kolegija *Interkulturalni odgoj* razmatraju se sljedeći termini: multikulturalni i interkulturalni odgoj, kulturni pluralizam, asimilacija... Također se govori o promicanju razumijevanja među različitim kulturama, toleranciji i prijateljstvu među nacijama, rasnim i religijskim skupinama, te o nastojanjima „za očuvanjem pravde, slobode i mira među narodima“ (2015). Govori se i o povijesnom razvoju interkulturalizma, o ljudskim pravima, glavnim međunarodnim i europskim organizacijama i o „... razvijanju adekvatnih kurikuluma i metoda za realiziranje multikulturalnog odgoja u bosanskohercegovačkim uvjetima“ (2015).

Nadalje, u ostalim obveznim kolegijima razmatra se interkulturalni odgoj s povijesnog i društvenog stajališta, uključujući njegove glavne elemente (*Sociologija odgoja*), te različite teorijske pristupe i specifičnosti (interkulturalnog) obrazovanja, pluralizam u obrazovanju kao i „profesionalizaciju nastavnog poziva“ (*Sociologija obrazovanja*).

Izborni kolegij *Prava djeteta i obrazovno pravo* bavi se temeljnim dječjim pravima, bitnim pitanjima zaštite dječjih prava, a temelji se na *Konvenciji o pravima djeteta* (UN, 1989), te je usmjeren na osvješćivanje studenata o potrebi uvažavanja i poštivanja djece i dječjih prava na svim razinama.

**Tablica 4.** Kolegiji s interkulturalnim sadržajem na Filozofskom fakultetu u Istočnom Sarajevu - Pale.

Studij	Kolegij	Status kolegija	Semestar
Pedagogija	Vaspitanje za demokratiju	Obvezni	VII. preddiplomskog studija
	Metodika vaspitanja za demokratiju	Obvezni	VIII. preddiplomskog studija
Razredna nastava	Vaspitanje za demokratiju	Izborni	III. preddiplomskog studija
Predškolski odgoj	-	-	-

Središnje su teme kolegija (Tablica 4.) koji imaju dodirnih točaka s interkulturalizmom, a poučavaju se na preddiplomskom studiju pedagogije na Filozofskom fakultetu u Istočnom Sarajevu - Pale: razvoj demokracije i ljudskih prava, društveni konflikti, ustavna demokracija,

globalizacija i njezine implikacije za građansko obrazovanje, istraživanja obrazovne politike, moć, ideologija i dominacija, interkulturalno komuniciranje, transkulturalna medijacija, komunikacijski pluralizam i suvremeno društvo (*Vaspitanje za demokraciju*), odnosno metodičke specifičnosti odgoja za demokraciju u osnovnim i srednjim školama (*Metodika vaspitanja za demokraciju*).

Izborni kolegij *Vaspitanje za demokratiju*, na preddiplomskom studiju razredne nastave, razmatra razvoj demokracije i ljudskih prava, „temeljne vrijednosti slobode i pluralne demokracije“ (2015), nevladine organizacije u Bosni i Hercegovini, ulogu medija u demokratskom društvu, koncepte poput odgovornosti, autoriteta, privatnosti, pravde i građansku političku diskusiju u demokraciji.

**Tablica 5.** Kolegiji s interkulturalnim sadržajem na Nastavničkom fakultetu Univerziteta „Džemal Bijedić“ u Mostaru

Studij	Kolegij	Status kolegija	Semestar
Predškolski odgoj	<i>Građansko obrazovanje</i>	-	-
	<i>Metodika građanskog obrazovanja</i>	-	-
Razredna nastava	<i>Građansko obrazovanje</i>	-	-
	<i>Metodika građanskog obrazovanja</i>	-	-

Na Nastavničkom fakultetu u istočnom Mostaru postoje kolegiji *Građansko obrazovanje* i *Metodika građanskog obrazovanja* na odsjecima razredne nastave i predškolskog odgoja (Tablica 5.), ali nema javno dostupnih syllabusa.

**Tablica 6.** Kolegiji s interkulturalnim sadržajem na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Tuzli

Studij	Kolegij	Status kolegija	Semestar
Pedagogija-Psihologija	Sociologija odgoja	Obvezni	I. preddiplomskog studija
Predškolski odgoj	Demokratija i ljudska prava	Obvezni	I. preddiplomskog studija
Razredna nastava	Demokratija i ljudska prava	Obvezni	I. preddiplomskog studija

Na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Tuzli, na odsjecima razredne nastave i predškolskog odgoja postoji obvezni kolegij *Demokratija i ljudska prava*, u prvom semestru

preddiplomskog studija, a na odsjeku pedagogija-psihologija kolegij *Sociologija odgoja*. No, nema detaljnijih informacija o sadržajima tih kolegija<sup>3</sup>.

**Tablica 7.** Kolegiji s interkulturnim sadržajem na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Zenici

Studij	Kolegij	Status kolegija	Semestar
Razredna nastava	<i>Demokratija i ljudska prava</i>	Izborni	VII. preddiplomskog studija

Na odsjeku razredne nastave Filozofskog fakulteta<sup>4</sup> Univerziteta u Zenici, u sedmom semestru se izučava, u statusu izbornoga, kolegij *Demokratija i ljudska prava*. No, silabus tog kolegija nije javno dostupan.

**Tablica 8.** Kolegiji s interkulturnim sadržajem na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Banjoj Luci

Studij	Kolegij	Status kolegija	Semestar
Razredna nastava	<i>Vaspitanje za demokratiju</i>	-	-
Predškolski odgoj	<i>Vaspitanje za demokratiju</i>	-	-

Kolegij *Vaspitanje za demokratiju* postoji na odsjeku razredne nastave i odsjeku predškolskog odgoja Filozofskog fakulteta Univerziteta u Banjoj Luci, ali nema detaljnijih informacija o statusu tog kolegija, ciklusu ni semestru u kojem se navedeni kolegij realizira, kao ni o silabusu.

U akademskoj 2014.-2015. godini, Pedagoški fakulteti u Bihaću i Bijeljini nemaju kolegija relevantnih za interkulturni odgoj i obrazovanje<sup>5</sup>.

## Rasprava

Iz svega prezentiranoga može se uočiti da su, od svih javnih visokoškolskih ustanova u Bosni i Hercegovini, kolegiji s interkulturnim sadržajem najzastupljeniji na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru, odnosno da ta javna visokoškolska ustanova ima najveći broj kolegija koji sadrže pojam interkulturalizma u svom nazivu i da je njihov sadržaj, u tom smislu, precizno definiran. Štoviše, iz analize programa relevantnih kolegija sa svih razmatranih javnih fakulteta u Bosni i Hercegovini proizlazi da je interkulturalizam najzastupljeniji i najrazrađeniji na Studiju pedagogije na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru. Tako na navedenom studiju, primjerice, program kolegija *Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju* precizno i u

<sup>3</sup> Akademske 2010.-2011. godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Tuzli, na IV. godini studija pedagogija-psihologija postojali su, kao izborni, kolegiji *Interkulturalna pedagogija I* i *Interkulturalna pedagogija II*.

<sup>4</sup> Nekadašnji Pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.

<sup>5</sup> Na II. godini preddiplomskog studija razredne nastave na Pedagoškom fakultetu Univerziteta u Bihaću postojao je, akademske 2010.-2011. godine, izborni kolegij *Odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo*.

potpunosti obrađuje ne samo temeljne pojmove, povijesni pregled i razvoj ideje, nego daje i kritički osvrt na uobičajeno shvaćenu i provođenu politiku interkulturalizma. Uz to, u okviru kolegija *Međunarodno obrazovanje* razmatra se interkulturalizam kroz prizmu vladinih i nevladinih međunarodnih i regionalnih organizacija i njihovih politika u okviru obrazovanja, te globalizacijskih procesa i utjecaja na odgoj i obrazovanje.

Na Pedagoškom fakultetu u Sarajevu, na odsjecima predškolskog odgoja i razredne nastave u okviru kolegija *Interkulturalno razumijevanje, ljudska prava i mirno rješavanje konflikata* govori se o brojnim različitim temama koje, proizlazi iz dostupnog nastavnog programa, nisu sasvim logički povezane niti sustavno izložene. Bilo bi, vjerojatno, primjerenije da se navedene teme obrađuju u dva odvojena kolegija. Nadalje, nije sasvim jasna uloga izbornog kolegija *Građansko obrazovanje s metodikom* budući da se na navedenim odsjecima ne sluša kolegij *Građansko obrazovanje* kao takav.

Na odsjeku pedagogije na Filozofskom fakultetu u Sarajevu, osim obveznog kolegija *Interkulturalni odgoj* studenti slušaju o temama iz ovog područja i u okviru također obveznih kolegija *Sociologija odgoja*, odnosno *Sociologija obrazovanja*. No, postavlja se pitanje zbog čega se teme iz interkulturalizma obrađuju u ta dva kolegija, a ne u dodatnom drugom kolegiju koji bi nosio i odgovarajući naziv ako za to postoji potreba.

Na ostalim javnim fakultetima u Bosni i Hercegovini ili uopće ne postoje odgovarajući kolegiji ili se teme koje, u širem smislu, pripadaju području interkulturalizma, slušaju u okviru kolegija koji nisu izravno vezani za interkulturalizam, odnosno nazvani su: *Demokratija i ljudska prava, Vaspitanje za demokratiju, Građansko obrazovanje, Metodika građanskog obrazovanja...* Također ne postoje ni kolegiji koji u svom nazivu eksplicite sadrže pojam interkulturalizma. Naravno, ne možemo ulaziti u dublju analizu, jer ne postoje javno dostupni nastavni programi tih kolegija.

Imajući u vidu preporuke i smjernice kako UNESCO-a (2006) tako i Vijeća Europe (2008) o interkulturalnom odgoju i obrazovanju, nužno je obogatiti inicijalno obrazovanje predškolskih odgajatelja, nastavnika razredne i predmetne nastave, te pedagoga interkulturalnim sadržajima. Uz to, „...važno je predvidjeti sustav kontinuiranog vanjskoga i unutarnjega praćenja i vrednovanja rada škole u području interkulturalnog obrazovanja, dobivene rezultate koristiti za poboljša(va)nje politika i strategija u ovom području“ (Lukenda, Pavlović, 2014, 118), u čemu posebnu ulogu imaju adekvatno inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika. Naime, postavlja se pitanje kako u odgojno-obrazovnim ustanovama poučavati djecu i mlade interkulturalnim načelima i vrijednostima ukoliko ih sami odgojno-obrazovni djelatnici nisu upoznali i usvojili. Obrazovna politika u Bosni i Hercegovini treba činiti odgovarajuće poteze u tom smjeru.

### **Umjesto zaključka**

Nakon provedene analize programa relevantnih kolegija na javnim bosanskohercegovačkim visokoškolskim ustanovama koje se bave obrazovanjem predškolskih odgajatelja, nastavnika i pedagoga, može se reći da je Bosna i Hercegovina tek na početku svog puta implementacije preporuka i smjernica ključnih europskih i međunarodnih organizacija o interkulturalnom obrazovanju.

## Literatura

1. Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue „Living Together As Equals in Dignity“*. Strasbourg, Council of Europe.  
[http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/WhitePaper\\_InterculturalDialogue\\_2\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/WhitePaper_InterculturalDialogue_2_en.asp) (25.5.2015.)
2. Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Sarajevu, <http://www.fpmoz.ba/new/> (21.11.2015)
3. Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci, <http://ff.unibl.org/> (21.5.2015.)
4. Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu, <http://ffuis.edu.ba> (21.5.2015.)
5. Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu, <http://www.ff.unsa.ba/> (27.5.2015.)
6. Filozofski fakultet Univerziteta u Tuzli, <http://www.ff.untz.ba/> (29.5.2015.)
7. Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici, <http://ff.unze.ba/> (29.5.2015.)
8. IBF; British Council (2005), *Model Framework Curriculum*, [www.europa.ba/files/docs/publications/en/Model\\_Framework\\_Curriculum.pdf](http://www.europa.ba/files/docs/publications/en/Model_Framework_Curriculum.pdf)
9. Lukenda, A., Pavlović, S. (2014). Kulturni pluralizam u nastavnom planu i programu na hrvatskom jeziku za gimnazije u Bosni i Hercegovini., u Hrvatić, N. (ur.), *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*. Zagreb, Virovitica, Odsjek za pedagogiju - Filozofski fakultet u Zagrebu, Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici, str. 108-119.
10. Lukenda, A.; Pavlović, S. (2013). Interkulturelle Bildung., u Domović, V., Gehrman, S., Helmchen, J. et al. (Hrsg.), *Europäische Lehrerbildung*. Münster, Waxmann, str. 179-184.
11. Ministarstvo prosvjete, znanosti, kulture i športa Hercegovačko-Neretvanske Županije (1999), *Nastavni plan i program za gimnazije*. Novaković, B. (ur.). Mostar, Zavod za školstvo Mostar.
12. Nastavnički fakultet Univerziteta „Džemal Bijedić“ u Mostaru, <http://nf.unmo.ba> (27.7.2015)
13. OSCE Mission to BiH (2004). *Essence of the Common Core Curriculum*, [http://sinope.activeweb.fr/idmc/website/countries.nsf/\(httpEnvelopes\)/586950671F121A87802570B8005A72ED?OpenDocument](http://sinope.activeweb.fr/idmc/website/countries.nsf/(httpEnvelopes)/586950671F121A87802570B8005A72ED?OpenDocument) (16.3.2013.)
14. OSCE Mission to BiH (2003). *Implementacijski plan za zajedničku jezgru nastavnih planova i programa za početak 2003/04. školske godine u Bosni i Hercegovini*, [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/impl-plan-for-common-core-curriculum-bih-t06.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/impl-plan-for-common-core-curriculum-bih-t06.pdf) (12.11.2011.)
15. Parlamentarna skupština BiH (2003). Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini, *Službeni glasnik BiH*, 18, str. 423-431.
16. Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću, <http://pfb.unbi.ba/> (22.5.2015)
17. Pedagoški fakultet Univerziteta u Bijeljini, <http://www.pfb.unssa.rs.ba/> (22.5.2015)
18. Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu, <http://www.pf.unsa.ba/index.php/18-pf> (21.8.2015)
19. Povjerenstvo za nastavne planove i programe i udžbenike Koordinacije ministara obrazovanja, znanosti, kulture i športa županija u kojima se nastavni planovi i programi u odgojno-obrazovnim ustanovama izvode na hrvatskome jeziku u Bosni i Hercegovini (2013). *Nastavni plan i program na hrvatskome jeziku za gimnazije u Bosni i Hercegovini*. Pavlović, A. (ur.). Mostar: Ministarstvo obrazovanja, znanosti, kulture i športa.

20. UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf> (27.6.2015.)
21. Zajednička jezgra nastavnih planova i programa za gimnaziju u Bosni i Hercegovini, [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/zajed-gimnazija-bos-bih-t06.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/zajed-gimnazija-bos-bih-t06.pdf) (1.12.2011.)

### **Intercultural content in the education of the preschool teachers, primary school teachers and pedagogues in Bosnia and Herzegovina**

#### **Abstract**

This paper deals with the provision of intercultural education at the higher education level in Bosnia and Herzegovina. The authors have analyzed the curricula of the public higher educational institutions in Bosnia and Herzegovina, dealing with preschool and primary school teachers and pedagogues in order to find out whether the intercultural content is included. The results of the analysis have indicated that the courses and their intercultural content are present to the lesser extent within the initial education of the mentioned educationalists with the exception of the Department of Pedagogy at the Faculty of Science and Education, University of Mostar. It is, however, necessary that all the public higher educational institutions in Bosnia and Herzegovina, dealing with preschool, primary and secondary school teachers and pedagogues provide the intercultural education in adequate extent and manner.

**Key words:** intercultural education, curricula, higher education, preschool teachers, primary school teachers, pedagogues, Bosnia and Herzegovina.



# Jezična inkluzivnost hrvatske nacionalne obrazovne politike

Dr. sc. **Ana Blažević Simić**, doc.  
Filozofski fakultet u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

Implementacija i provedba inkluzivne obrazovne politike je za pedagoški i društveni kontekst izrazito relevantna i aktualna, međutim u kontekstu hrvatske nacionalne obrazovne politike istovremeno primarno vezivana uz djecu s teškoćama u razvoju. Kategorija jezične dimenzije, odnosno jezične inkluzivnosti, u nas se tek odnedavno intenzivnije i neposrednije tematizira, stoga rad donosi analizu te prilično zanemarene, ali itekako aktualne i izazovne jezično raznolike situacije u hrvatskoj školskoj svakodnevnici. Jezičnu inkluzivnost se potkrepljuje brojčanim podacima te potom nastoji skicirati mogućnost budućega razvoja, konkretnijih smjernica za razvoj na temelju započete reformsko-obrazovne politike i iz nje proizašlih dokumenata, zakona i pravilnika.

**Ključne riječi:** jezična inkluzivnost, obrazovna politika, pedagoški i društveni kontekst

## Uvod

Europska politika višejezičnosti i interkulturalnosti dulje su vrijeme aktualni u hrvatskome društvu pa tako i sustavu odgoja i obrazovanja. S određenim zadovoljstvom možemo pratiti sve veći broj recentnih znanstvenih i stručnih radova koji problematiziraju spomenuti koncept, što svakako govori o prepoznatoj važnosti usustavljanja i implementacije višejezičnosti i interkulturalnoga odgoja unutar naših granica. Jedan je takav primjer svakako i naveliko citirani Nacionalni okvirni kurikulum (2011) koji je kao neke od svojih ključnih prioriteta prepoznao i uvrstio upravo interkulturalni odgoj, europsku dimenziju obrazovanja, socijalnu i građansku kompetenciju te kulturnu svijest i izražavanje, no o njemu se, osim u kontekstu donesenih inovacija, dalje neće raspravljati. Osim započete reformsko-obrazovne politike i iz nje proizašlih dokumenata, uočljivi su i konkretni primjeri poticanja i unapređivanja višejezičnosti i interkulturalnoga odgoja u našim školama poput sufinanciranja predškole za djecu pripadnike romske nacionalne manjine, nekolicine tiskanih izdanja za poučavanje hrvatskoga kao nematerinskoga jezika, kao i rijetkih, ali postojećih stručnih usavršavanja učitelja, ravnatelja i stručnih suradnika za rad s učenicima kojima hrvatskih nije materinski jezik. Ipak, u ovome će se radu napraviti odmak od formalnih dokumenata i pojedinačnih primjera te će se nastojati rasvijetliti problematika prilično zanemarene, ali itekako aktualne i izazovne situacije u školskoj svakodnevnici.

## **Jezična izazovnost hrvatskoga obrazovnog sustava**

Iako se na prvi pogled stječe dojam kako je hrvatsko društvo jezično (kao i etnički i/ili vjerski) homogeno, ono ipak ima određeno iskustvo višejezičnosti na koje se u ovome radu želi pobliže ukazati. Isto će se odmah i potkrijepiti kratkom brojčanom analizom i to polazeći od učenika pripadnika nacionalnih manjina kao primarnoga simbola hrvatske multikulturalnosti. Naime, prema izvješću Državnoga zavoda za statistiku (2014) tijekom školske godine 2013./2014. osnovnu školu s nastavom na jeziku i pismu nacionalnih manjina pohađala su 4109 učenika. Budući da se za romsku nacionalnu manjinu ne ostvaruju specifični nastavni i školski oblici u okviru redovitoga školskoga sustava (odnosno, ne postoje specifični nastavni planovi i programi, samostalni predmeti, cjeloviti udžbenici kao ni općenito nastava isključivo na romskome jeziku), posebno se navodi podatak da je u istome periodu osnovnu školu pohađalo i 5470 učenika pripadnika romske nacionalne manjine (Izvješće o provedbi akcijskoga plana za provedbu nacionalne strategije za uključivanje Roma, za razdoblje 2013.-2015., za 2013. godinu, 2014).

Kulturnoj i jezičnoj raznolikosti učenika svakako treba dodati i vrlo zanimljiv podatak o 433 učenika stranih državljana s prebivalištem u Republici Hrvatskoj koji su evidentirani u osnovnim školama u istome periodu, a među kojima su najbrojniji učenici iz Italije, Makedonije, Kine, Kosova, Njemačke, Rusije, Ujedinjenoga Kraljevstva itd. Grubim izračunom tako dolazimo do podatka kako je u svakome drugom razredu spomenute školske godine sjedio po jedan višejezičan učenik. Osim toga, primjetno je i kako takva naočigled jednostavna statistika unutar prije svega osnovnoškolskoga sustava obrazovanja iz godine u godinu bilježi pojačani upis učenika kojima je hrvatski strani jezik, koji ga ne poznaju ili nisu dovoljno dobro ovladali njime da bi mogli pratiti redovitu nastavu na hrvatskome jeziku (Bogdan i Lasić, 2013). Očekivano, s druge je strane istovremeno sve izraženiji i apel rastućega broja učitelja, pedagoga i ravnatelja koji traže savjete i pravne okvire kako pomoći u nastavi učenicima kojima hrvatski nije materinski jezik, a upisani su u redovni školski program na hrvatskome jeziku.

## **Legislativna uporišta jezične inkluzivnosti**

Naime, poznato je da je osnovno obrazovanje u Hrvatskoj obvezno i besplatno te „svakomu dostupno, pod jednakim uvjetima, te u skladu s njegovim sposobnostima“ (čl. 66. Ustava Republike Hrvatske). Ono počinje upisom u prvi razred osnovne škole te je obvezno za svu djecu (u pravilu od šeste do petnaeste godine života) koja imaju boravište u Republici Hrvatskoj bez obzira na njihovo državljanstvo (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2014). S obzirom na već spomenuti podatak o brojnosti učenika pripadnika nacionalnih manjina te stranih državljana s prebivalištem u Republici Hrvatskoj evidentiranih u osnovnim školama, osim Ustava i spomenutoga zakona važno je istaknuti i Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkoga stanja djeteta, učenika te sastavu stručnoga povjerenstva (2011) u kojemu je, za razliku od do gotovo nedavno važećega Pravilnika o upisu djece u osnovnu školu (1991) dodan članak 3. koji govori o stručnome povjerenstvu i imenovanju njegovoga dodatnog člana. Radi se o učitelju hrvatskoga jezika i/ili stručnjaku iz jezično-komunikacijskoga područja za učenike koja ne znaju ili nedovoljno poznaju hrvatski jezik, a

koji će zbog specifične potrebe utvrđivanja poznavanja hrvatskoga jezika standardiziranim testovima na temelju rezultata provjere zajedno s ostalim članovima stručnoga povjerenstva donijeti prijedlog o primjerenoj pomoći djetetu i uputiti ga uredu državne uprave u županiji nadležnome za poslove obrazovanja odnosno Gradskome uredu Grada Zagreba nadležnome za poslove obrazovanja (Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkoga stanja djeteta, učenika te sastavu stručnoga povjerenstva, 2011). Ukratko: dodani članak stručnome povjerenstvu konačno otvara mogućnost kvalitetne procjene učenikovoga poznavanja hrvatskoga jezika u skladu s kojom će se moći preciznije donositi prijedlozi o primjerenoj pomoći djetetu. Posljednja, vrlo recentna promjena vezana za ključni pravilnik jest dopuna istoga iz 2014. godine gdje je učitelj hrvatskoga jezika dodan već u članku 2. te predstavlja obveznoga i ravnopravnoga člana povjerenstva (Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkoga stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava, 2014).

Jedan od upravo spomenutih preciznijih prijedloga koji je, doduše, dijelom i posljedica preuzetih zadataka Republike Hrvatske prilikom pristupanja Europskoj uniji, jest za ovaj rad izrazito važan Pravilnik o provođenju pripreme i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostavno znaju hrvatski jezik i nastave materinskoga jezika i kulture države podrijetla učenika koji je donesen 2013. godine. Prema njemu su škole dužne osigurati takvu nastavu (u trajanju od 70 sati) za sljedeće kategorije djece: djecu državljana Republike Hrvatske koji se vraćaju iz inozemstva, djecu koja su članovi obitelji državljana država članica Europske unije, djecu koja su pripadnici nacionalnih manjina te za djecu stranaca koji su članovi obitelji koje imaju pravo boravka ili prebivališta u Republici Hrvatskoj (Pravilnik o provođenju pripreme i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostavno znaju hrvatski jezik i nastave materinskoga jezika i kulture države podrijetla učenika, 2013). Pritom je od presudne važnosti činjenica da se tek po uspješnome završetku navedene pripreme nastave učenik može upisati u redovnu nastavu, jer ga se u suprotnome upućuje na ponavljanje iste.

### **Odrzi jezične inkluzivnosti u školskoj svakodnevici**

Imajući u vidu spomenute legislativne faktore ne možemo, dakle, zaključiti kako su sve češći „sporni primjeri“ višjezičnosti, odnosno, nesmotreno upisanih učenika s nedovoljnim poznavanjem hrvatskoga jezika u školskoj svakodnevici doprinijeli izmjeni i dopuni te donošenju novih pravilnika kao što je i ovaj posljednji. No, čak i neovisno o političkim obvezama legislativnih usklađivanja, to ne bi bilo začuđujuće s obzirom da je upravo jezik podloga svim ostalim područjima i predmetima tijekom procesa odgoja i obrazovanja, da je često jedini način posredovanja sadržaja nastavnoga predmeta učenicima te da izravno utječe na uspjeh u njihovu ovladavanju. Uzmimo za primjer samo nastavni plan i program za prvi razred osnovne škole. Prema njemu, osim usvajanja vještina čitanja i pisanja, učenici tijekom školske godine trebaju naučiti postavljati pitanja i odgovarati na njih, pričati, prepričavati i opisivati, znati iznijeti osnovne podatke o sebi i drugima, ispričati doživljaj, izraziti svoje osjećaje, molbe, želje, sviđanje ili nesviđanje (Cvikić, 2004). Naravno da je vrlo upitno do koje će razine ove zadatke jezičnoga izražavanja ispuniti učenik kojemu hrvatski nije materinski jezik i koji njime nije ovladao ni na leksičkoj razini, dok je o usvajanju osnovnih gramatičkih i pravopisnih pojmova suvišno i govoriti.

Kao obrnuti, ali jednako „sporan primjer“ višjezičnosti u učionicama svakako treba

spomenuti i presudu Europskoga suda za ljudska prava iz 2008. godine pod nazivom Oršuš i ostali protiv Hrvatske. Tek u kratkim crtama treba podsjetiti kako je Veliko vijeće Europskoga suda za ljudska prava zaključilo kako je smještanje romske djece u posebne razrede, a koje je navodno bilo utemeljeno na njihovoj nedovoljnoj razini poznavanja hrvatskoga jezika, zapravo bio slučaj diskriminacije na temelju etničke pripadnosti (Horvat, 2009). Kamen spoticanja su, između ostaloga, bili upravo testovi na temelju kojih su djeca smješтана u posebne razrede. Njima su, naime, testirane opće psihofizičke, a ne jezične sposobnosti. Također, nakon ustrojavanja posebnih razrednih odjela za isključivo romsku djecu, nisu provedene nikakve dodatne mjere za rješavanje njihovoga navodnog nepoznavanja hrvatskoga jezika, kao što nije oformljen ni sustav koji bi pratio napredak djece u učenju hrvatskoga jezika. Nastavni je plan i program u romskim razredima također bio značajno smanjen te je uključivao 30% manje sadržaja od nastavnoga plana i programa u redovnim razredima (Blažević Simić, 2014).

S velikom se vjerojatnošću može pretpostaviti da se u našim učionicama i s učenicima stranim državljanima (tzv. djecom strancima) događa sličan scenarij: zbog naknadno utvrdenoga nepoznavanja jezika ili nedovoljnih jezičnih sposobnosti već upisanih učenika, škole u velikoj mjeri ne poznaju pa tako ni ne primjenjuju dodatne mjere poticanja učenja hrvatskoga kao nematerinskoga jezika, kao što do nedavno nije postojao ni utvrđeni sustav koji bi pratio napredak učenja istoga. Ono što bi bespomoćnim i izvjesno frustriranim nastavnicima preostalo jest voditi se vlastitom intuicijom te vrlo vjerojatno tijekom određenoga perioda smanjivati sadržaj nastavnoga plana i programa do trenutka dok učenik ne postigne zadovoljavajuću razinu poznavanja jezika. Dakle, u oba primjera govorimo o situacijama potpuno jednake diskriminacije, neovisno s kojim predznakom – preranoga upisa ili neutemeljenoga odvajanja u posebne odjele. U tome smislu Pravilnik o provođenju pripreme i dopunske nastave (2013) predstavlja veliki korak prema barem priznavanju postojanja jezične raznolikosti, ako ne razvoju jezične inkluzivnosti.

### **Smjernice za daljnji razvoj jezične inkluzivnosti**

S obzirom da ideja interkulturnoga odgoja podrazumijeva s jedne strane različite pedagoške mjere za poboljšanje školskih postignuća i obrazovnih karijera svih, pa tako i višejezičnih učenika, te s druge, pripremu svih učenika za život u multikulturnome društvu, u budućnosti je stoga nužno najprije staviti naglasak na potrebu organiziranja i osuvremenjivanja dodatne izobrazbe nastavnika za rad s višejezičnim učenicima, a zatim i ponuditi raznovrsnije modele obrazovanja u duhu višejezičnosti i interkulturnoga odgoja koji ideja višejezičnosti pretpostavlja. U Austriji, na primjer, u obveznoj osnovnoj i srednjoj školi postoji nastava materinskoga jezika za migrante za 17 različitih jezika! (Blažević Simić, 2013).

Budući da je dobro vladanje jezikom primarni preduvjet uspješnoga školovanja zbog kojega učenici neizvorni govornici hrvatskoga njime trebaju u što kraćemu vremenu ovladati u najvećoj mogućoj mjeri, veliku, ako ne i ključnu ulogu ovdje zauzimaju učinkovite strategije. Učitelji, naime, s jedne strane trebaju ovladati učinkovitim strategijama poučavanja kao i dodatnim vještinama i znanjima potrebnima u radu s neizvornim govornicima, dok se s druge strane trebaju upoznavati s posebnostima neizvornih govornika hrvatskoga i procesima

koji se događaju tijekom ovladavanja jezikom. S tim je u svezi zanimljivo spomenuti istraživanje Cvikić i Kuvač koje su već 2007. godine provele istraživanje na uzorku romskih predškolaca koji su u našim nacionalnim okvirima u obrazovnome smislu najozbiljnije ugrožene skupine učenika (Cvikić i Kuvač, 2007). Istraživanje ukazuje na ozbiljnu činjenicu da je kod ukupno 72 ispitane djece romske manjine iz Međimurske županije jedino na testu rječnika postignuta razina od više od 50 posto, dok se među najvećim problemima (u odnosu na djecu s materinskim hrvatskim jezikom) navodi da im je rječnik sužen, morfologija imenica i glagola slabo usvojena, dok glagolski vid nije uopće (Cvikić i Kuvač, 2007). To, drugim riječima, znači da opća jezična i komunikacijska sposobnost nisu dovoljno razvijene te da je komunikaciju u nastavi u početnim periodima moguće voditi isključivo na romskome jeziku.

I ovakvi nam, dakle, otrežnjujući rezultati koji nam više nikako ne mogu predstavljati novost potvrđuju kako je nastavnicima koji se u radu susreću s jezičnim različitostima, višejezičnim učenicima ili rade u pravim višejezičnim sredinama (kao što je slučaj kod pojedinih škola s nastavom na jeziku i pismu nacionalnih manjina) potreban potpuno novi referentni okvir kompetencija uz pomoć kojih će na brojne posebnosti i izazove odgovoriti prikladnom metodikom višejezičnosti i interkulturnoga odgoja (Zudić Antonić, 2011). S jedne strane ona uključuje opće stilove podučavanja u skladu s vrijednosno-normativnim obrascima i stilovima učenja različitih kulturnih i etničkih grupa, monokulturnu ili pluralnu usmjerenost kurikulumu, socio-kulturno osjetljive nastavne metode, te s druge razvoj i njegovanje višejezičnosti manjinskih učenika (Puzić, 2009) kao i odgovarajuću metodiku poučavanja hrvatskoga jezika kao nematerinskoga.

## **Zaključak**

Možemo zaključiti kako je, kao što je u uvodnome dijelu već spomenuto, u nas evidentan uzlazan trend interesa javnosti i struke za politiku višejezičnosti i interkulturnosti te da je primjetna tendencija poticanja u najvećoj mjeri jezika manjinskih zajednica kao primarnoga znaka hrvatske multikulturnosti. Međutim, još se uvijek znatno manja pozornost posvećuje drugim skupinama i/ili pitanjima dvojezičnosti, a pogotovo višejezičnosti te se o njima uglavnom govori iz perspektive učenja drugoga, to jest stranih jezika. Osim deklarativnoga podupiranja i osnovne zakonske regulative, ne smijemo, dakle, zastati na nekolicini dosadašnjih pozitivnih koraka prema razvoju konkretnijega koncepta jezično inkluzivne obrazovne politike. S obzirom da upravo odabir, dostupnost i učestalost poučavanja nekog jezika odražava i odnos prema određenome jeziku, odnosno, jezičnu politiku neke zemlje (Velički, 2007), potrebno je dodatno usmjeriti pažnju i na argumentirano i plansko uvođenje učenja jezika počevši od njegovanja materinskoga, učenja hrvatskoga kao nematerinskoga, a tek onda i uvriježenoga ranog učenja stranih jezika. Na taj bismo način, kao što se i u spomenutim dokumentima isticalo, kod učenika bitno razvijali poštovanje prema jezicima, književnostima i kulturama pripadnika svih naroda koji žive najprije u našoj zemlji, a zatim i šire, odnosno poticali toliko isticanu interkulturnu dimenziju naše nacionalne obrazovne politike, a time i, što je za rad primarnije, i njezinu jezičnu inkluzivnost.

## Literatura

1. Blažević Simić, A. (2014), (Ne)vidljivost obrazovanja manjina u Republici Hrvatskoj. U: Hrvatić, N. (ur.), *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*. Zagreb-Virovitica: Odsjek za pedagogiju - Filozofski fakultet u Zagrebu i Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici, str. 166-176.
2. Blažević Simić, A. (2013), *Obrazovne politike i pristupi promicanju raznolikosti*. U: Posavec, K. i Sablić, M. (ur.), *Interkulturalna pedagogija - prema novim razvojjima znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatsko pedagoškijsko društvo, str. 21-28.
3. Bogdan, N. i Lasić, J. (2013), *Pripremna i dopunska nastava na hrvatskome jeziku za inojezične učenike*. Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik 16, 206-218.
4. Cvikić, L. (2004), *Hrvatski (kao nematerinski) jezik u osnovnoj školi*. U: Cvikić, L. (ur.), *Jezičak: priručnik s radnim listićima za poučavanje hrvatskoga kao nematerinskoga jezika s posebnim osvrtom na hrvatski za Rome*.
5. Cvikić, L. i Kuvač, J. (2007), *Usvojenost hrvatskoga jezika u romske djece predškolske dobi*. U: Cvikić, L. (ur.), *Drugi jezik hrvatski: poučavanje hrvatskoga kao nematerinskoga jezika u predškoli i školi s posebnim osvrtom na poučavanje govornika bajaškoga romskoga: priručnik s radnim listovima*. Zagreb: Profil International, str. 84-92.
6. Horvat, A. (2009), *Segregacijom do integracije*. Zbornik radova Pravnog fakulteta u Splitu, 46 (2), str. 443-472.
7. *Izvješće o provedbi akcijskoga plana za provedbu nacionalne strategije za uključivanje Roma, za razdoblje 2013.-2015., za 2013. godinu (2014)*. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.
8. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011)*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
9. *Osnovne škole i dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja, kraj šk. g. 2012./2013. i početak šk./ped. g. 2013./2014. Statistička izvješća 1442 (2014)*. Zagreb: Državni zavod za statistiku.
10. *Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkoga stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava, NN, 67/14*.
11. *Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkoga stanja djeteta, učenika te sastavu stručnoga povjerenstva, NN, 55/11*.
12. *Pravilnik o provođenju pripremne i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostatan znaju hrvatski jezik i nastave materinskoga jezika i kulture države podrijetla učenika, NN, 15/13*.
13. *Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu, NN, 13/91*.
14. Puzić, S. (2010), *Habitus, kulturni kapital i sociološko utemeljenje interkulturalnog obrazovanja*. Sociologija i prostor, 47 (3), 263-283.
15. *Ustav Republike Hrvatske, NN, 05/14*.
16. Velički, D. (2007), *Nova višejezičnost i učenje stranih jezika kao dio jezične politike*. Metodčki ogledi, 14 (1), 93-103.
17. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN, 152/14*.
18. Zudić Antonić, N. (2011), *Predstavljanje modela izobrazbe za nastavnike koji rade u višejezičnom području uz prisutnost manjinskoga jezika*. Metodčki obzori, 6 (12), 35-47.

## **Language inclusiveness of Croatian national education policy**

### **Abstract**

Implementation and application of inclusive education policy is highly relevant and current for pedagogical and social context. However, in the context of Croatian national education policy it is at the same time primarily connected with children with special educational needs. The category of the linguistic dimension, i.e. the language inclusivity has been in our context only recently more intensively and directly dealt with. Therefore, the article presents an analysis of this rather neglected, but very up-to-date and challenging linguistically diverse situation in the Croatian school everyday life. This was supported by the numerical data and then sought to sketch out the possibility for the future development of some more specific guidelines for the development of language inclusivity based on the started reform-educational policies and documents, laws and regulations that came out of it.

**Key words:** linguistic inclusiveness, policy, pedagogical and social context

# Socijalna konstrukcija društva i 'drugih': aspekt medija i aspekt gledatelja

Dr. sc. **Sandra Car**, doc.  
Filozofski fakultet u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

Medijski prikazi sadržaja vezanih uz „daleki svijet“ i „drugačije ljude“ to jest događaje koji djeci i adolescentima nisu dostupni u neposrednoj okolini i putem vlastitoga iskustva, na različite načine i različitim intenzitetom utječu na oblikovanje mišljenja, vrijednosti i stavova gledatelja. Posljedično, utječu i na njihova ponašanja u odnosima s „drugačijima“. Proces postaje kompleksniji kada u jednadžbu uvrstimo i samo „stvaranje“ sadržaja koje gledatelji preuzimaju i procesuiraju. Tada govorimo o socijalnoj konstrukciji stvarnosti od strane medija ali i od strane gledatelja samih. Rad se bavi analizom razina i mogućnosti socijalne konstrukcije stvarnosti od strane oba navedena subjekta (mediji i gledatelji).

**Ključne riječi:** mediji, socijalna konstrukcija stvarnosti, gledatelji, djeca, adolescenti

## Uvod

Promatrajući svoju socijalnu okolinu djeca i adolescenti dobivaju važne informacije o socijalnim odnosima koji se u njoj odvijaju. Tako stječu ideje koje se odnose na prikladne reakcije na socijalne situacije koje uključuju aktivnosti i osjećaje koristeći socijalno okruženje kao referencu (Car, 2014). Taj se proces naziva socijalizacijom i on je kompleksan, multidimenzionalan i dugoročan proces komunikacije između pojedinca i različitih društvenih agenata (obitelj, škola, vršnjaci, mediji, lokalna zajednica) koji rezultira pripremljenošću pojedinca za život u zajednici to jest njegovim „podruštvoavljenjem“. Kroz socijalizaciju pojedinac uči o svojoj kulturi i internalizira njezine vrijednosti, sustave vjerovanja, percepcije sebe i percepcije drugih. Uspješna socijalizacija omogućuje pojedincu „uklapanje“ u društvo u kojem živi jer je naučio koja se ponašanja smatraju socijalno prihvatljivima. Na taj se način svi članovi određene zajednice konformiraju kako bi se održao postojeći društveni poredak, predvidljivost i kontinuitet (DeFleur i Ball-Rokeach, 1989).

Sve se ovo odvija u neposrednoj okolini djeteta/adolescenta: ono/on promatra svoje roditelje, vršnjake, učitelje i ljude s kojima je svakodnevno u kontaktu. No, razvojem tehnologije (medija), socijalno okruženje se širi jer su djeca u mogućnosti promatrati osjećaje i reakcije mnogo šire društvene okoline od one na koju nailaze u svojoj lokalnoj zajednici te su izložena većem broju opcija stavova i stilova ponašanja nego ikada prije. Neki od tih stavova i ponašanja u skladu su s vrijednostima koje im roditelji i učitelji odgojem žele prenijeti dok su drugi u potpunoj suprotnosti s njima (Car, 2014).



Medji pojedincu prikazuju svijet koji nije u granicama njegova neposrednoga iskustva, bilo vremenski (npr. povijesni događaji) bilo geografski (npr. događaji u drugim državama). Također proširuju informacije o događajima s kojima pojedinac ima neposredno iskustvo te naglašavaju ono što smatraju bitnim (ili iz nekoga razloga žele naglasiti) i isključuju ono što smatraju nebitnim (ili ne žele prikazati). Kad se radi o djeci i mladima, u medijima se često susreću ljudi i događaji koje pojedinac nema prilike upoznati u svom svakodnevnom životu (npr. ljudi druge rase, rat) te se kroz medije prvi (a ponekad i jedini) put susreće s njima i na temelju toga stvara svoje predodžbe. Dominantne društvene vrijednosti koje se prenose putem medija uvelike utječu na formiranje identiteta djeteta/adolescenta te njegovih stavova i vrijednosti. Posljedično mogu imati bitne učinke na socijalizaciju, osobnu formaciju i društvenu afirmaciju djece ili adolescenata.

No, problem nije tako jednodimenzionalan jer socijalizacija nije jednodimenzionalna (od socijalizacijskog agenta prema pojedincu) već je to puno kompleksniji proces koji uključuje aktivnost i naziva se socijalnom konstrukcijom stvarnosti. Ovaj proces uključuje korištenje mentalnih sposobnosti kako bi se razumijelo i konstruiralo značenje kroz interakciju sa svijetom i društvom. Pri susretu s nepoznatim i do tada nedoživljenim sadržajem, gledatelj će ga pokušati uklopiti u već postojeće kognitivne sheme ili same sheme preoblikovati do mjere da se usklade s novim sadržajima (Van Evra, 2004).

Imajući sve navedeno u vidu moramo se zapitati utječu li mediji, i u kojoj mjeri, na definiranje društvenih vrijednosti djece/adolescenata to jest stvaraju li djeca/adolescenti temeljem medijskih prikaza predodžbe o događajima u zemlji i svijetu, o „drugačijima“ od sebe, o prihvatljivim i neprihvatljivim ponašanjima u određenim situacijama i u odnosu na određene ljude/skupine te, u slučaju potvrdnoga odgovora na navedena pitanja, pronaći načine djelovanja kako bi se mediji pri oblikovanju mišljenja, stavova, vjerovanja i ponašanja upotrijebili u pozitivnom smjeru.

### **Odrednice socijalne konstrukcije stvarnosti**

Termin *socijalna konstrukcija stvarnosti* pretpostavlja da pojedinci svijet ne vide objektivno već na određeni način, a mediji imaju važnu ulogu u oblikovanju toga gledišta. Dok pojam *stvarnost* sadrži ideju objektivnog neovisnog postojanja ili događanja „za pravo“, socijalna konstrukcija stvarnosti u svojoj suštini priznaje da postoji subjektivno iskustvo stvarnosti koje nastaje kroz izloženost medijskom izvješćivanju ili medijskoj diktaturi (Pollock, 1996).

Mediji mogu djelovati kao socijalizacijski agent na način da konstruiraju stvarnost te takvu stvarnost prezentiraju masovnoj publici pri čemu imaju izravnu kontrolu. Socijalni element do izražaja dolazi kada se, nakon primljene medijske poruke (stvarnosti), većina publike oko te stvarnosti složi i prihvati je. Socijalna konstrukcija stvarnosti tada može biti gledana kao „socijalni dogovor“ o stvarnosti. Mediji zapravo predstavljaju znanje javnosti o događaju te se moć medijskih utjecaja pokazuje kroz nemogućnost pojedinaca da razlikuju stvarne i posredovane događaje (Shapiro i Lang, 1991).

U svojoj srži teorija socijalne konstrukcije stvarnosti polazi od ontologijske pretpostavke koja je prirodan dio ljudskoga postojanja, a odnosi se na misao da ljudi pokušavaju stvoriti smisao svijeta (u Staroj Grčkoj filozofi su raspravljali o smislu života). U

svojoj alegoriji „pećine“ Platon (Plato, 2008) prikazuje kako su ljudi zatočeni u pećini pokušali dati smisao svijetu promatrajući sjene (konstrukcija stvarnosti). Također su provjeravali svoje „stvarnosti“ s drugima koji su živjeli u istim uvjetima dok su im pridodavali značenje (socijalna konstrukcija stvarnosti). Danas masovni mediji mogu ispuniti funkciju dovođenja mišljenja različitih pojedinaca u suglasnost te pojedinci mogu poznavati (samo) onu stvarnost koju im mediji prikazuju (Pollock, 1996).

Tri su teorije direktno povezane sa socijalnom konstrukcijom stvarnosti na način da se služe pretpostavkama za konstruiranje iste. Sve se ove teorije fokusiraju na problem da pojedinac prihvaća pogled na svijet kakav mu predstavljaju mediji i na činjenicu da, što je pojedinac izloženiji medijima veća je mogućnost da će prihvatiti ono što mu mediji nude. Prva od njih je teorija socijalnog učenja (Bandura, 1977) koja kaže da konzumenti masovnih medija mogu naučiti odgovarajuća socijalna ponašanja. Gledatelji se ponašaju u skladu sa viđenim ponašanjima (ovisno o tome jesu li ona nagrađena ili kažnjena) te usvajaju društvene uloge i norme koje televizijski sadržaji prikazuju. Druga teorija, teorija kultivacije (Gerbner, 1973), povezuje pogled na svijet pojedinaca s pogledom prezentiranim u medijima te postavlja pitanje: mijenjaju li pojedinci svoja mišljenja i vjerovanja o društvu kako bi ih uskladili s medijskim prikazima? Posljednja od tri teorije, teorija postavljanja plana (agenda setting) (McCombs i Shaw, 1972), pojašnjava na koji način mediji prikazuju važnost problema i događaja publici to jest koji su problemi u medijima predstavljeni važnima te se posljedično o njima „treba“ razmišljati. Svim ovim teorijama zajednička je pretpostavka da je moguće kreirati poruku koja će utjecati na većinu javnosti tj. postići dogovor o značenju među pojedincima koji ju prime. No Gamson, Croteau, Hoynes i Sasson (1992) (prema Pollock, 1996) idu korak dalje te govore da temeljem slika svijeta stvorenih od strane medija pojedinci dalje konstruiraju značenje političkih i socijalnih problema. Dakle, temeljem socijalnih konstrukata stvaraju nove socijalne konstrukte i sve se više udaljavaju od same stvarnosti bez svijesti da je tomu tako.

Imajući navedeno u vidu, nemoguće je ne zapitati se zašto je tomu tako? Jesu li gledatelji stvarno toliko naivni ili su mediji stvarno toliko moćni? Istina, kao što je to najčešće slučaj, leži negdje u sredini. Ponajprije, kako bi imali mogućnost konstruiranja stvarnosti, mediji moraju imati nešto što javnost želi ili treba, a to su informacije. McQuail i Windahl (1993) nazivaju suvremeno društvo „informacijskim društvom“ s tendencijom povećanja isporuke i konzumacije informacija. Kad se koncept „informacijskog društva“ poveže sa socijalnom konstrukcijom stvarnosti dolazi se do zaključka da ukoliko osoba ne dobiva informacije iz medija, ona ne može spoznati stvarnost. Drugim riječima, pojedinac ovisi o medijima kako bi spoznao stvarnost (media system dependency theory) (Ball-Rokeach i DeFleur's, 1976).

Nadalje, jačina medijskog utjecaja na gledatelja ovisna je o tri varijable: učestalost i svježina aktivacije, živost i odnosi s dostupnim konstruktima (Bryant i Zillmann, 2008). Ukratko ćemo pojasniti svaku od njih.

*Učestalost i svježina aktivacije.* Konstrukti koji su aktivirani često (učestalost) i nedavno (svježina) lako se dozivaju (Higgins i King, 1981; Higgins i sur., 1977). Dakle, učestalost gledanja televizijskih sadržaja ima utjecaj na uvjerenja gledatelja na način da gledatelji koji više vremena provode uz TV češće aktiviraju konstrukte portretirane na

televiziji od gledatelja koji manje gledaju TV, a posebice ukoliko su ti konstrukti prikazani na oštrij način na TV-u nego u stvarnim situacijama. Nadalje, velika je vjerojatnost da su gledatelji koji više vremena provode uz TV nedavno gledali određeni sadržaj (svježina) te da će se dostupnost istoga i na taj način povećati.

*Živost.* Odnosi se na stupanj do kojega je neki sadržaj na TV-u „emotivno interesantan, konkretan i budi maštu te osjetilno, vremenski i prostorno blizak“ (Nisbett i Ross, 1980, 45). Sadržaji koji su „življi“ lakše se aktiviraju iz pamćenja (Higgins i King, 1981). Televizijski prikaz određenih aktivnosti ili događaja može biti „življi“ od stvarnih iskustava, posebice ako se u obzir uzme dramatičnost koja je jedna od ciljeva zabavne industrije. No „živost“ TV sadržaja može se odraziti i u informativnim emisijama (npr. vijesti) i to na način da se sadržaj prikaže kao studija slučaja ili da se prikažu ekstremni primjeri što ih čini lako pamtljivima, za razliku od „dosadnih“ preciznih statističkih informacija (Zillmann i Brosius, 2000). „Življi“ i češće prikazivani primjeri lakše se pamte od onih manje „živih“ i ne tako često prikazivanih te se stoga češće koriste kako bi se stvorile prosudbe.

*Odnosi s dostupnim konstruktima.* Pamtimo na način da konstrukte u mozgu međusobno povezujemo te kada se pojedini konstrukt aktivira, on aktivira i druge konstrukte s kojima je povezan. Kada u obzir uzmemo da je jedna od značajki medijskog portretiranja događaja i osoba konzistentnost (mediji teže homogenosti i uniformnosti sadržaja jer su najčešće vlasništvo velikih korporacija koje imaju slične ciljeve), ne iznenađuje da aktivacija pojedinog konstrukta aktivira scenarije za ponašanja koja su blisko povezana s tim konstruktom (npr. osoba romske nacionalnosti - gađenje, ignoriranje, nasilje). Noelle-Neumann (1974) tome dodaje i koncept spirale šutnje (spiral of silence concept) koji pretpostavlja da mediji namjerno izoliraju „devijantne“ pojedince i radikalna gledišta te istovremeno promoviraju dominantni pogled na svijet ili dominantnu kulturu i time zadržavaju „moć“ tj. onemogućuju promjene i održavaju status quo.

Razlikovanje pak uspomena posrednih (medijskih) događaja i stvarnih događaja postaje iznimno teško kada prođe određeno vrijeme između iskustva događaja i prisjećanja toga događaja u pamćenju te kad medijski događaji postanu sličniji pravim događajima (rezultat novijih tehnologija koje „živo“ opisuju događaje) (Shapiro i Lang, 1991).

Navedene varijable u različitim kombinacijama intenziteta utječu na različite oblike socijalne konstrukcije stvarnosti te se, kako bismo pojasnili pojedine od njih, potrebno pozabaviti praktičnim implikacijama iste.

### **Praktične implikacije: mišljenja, vrijednosti, stavovi**

Najčešće spominjani i najalarmantniji problemi kada se radi o socijalnoj konstrukciji stvarnosti putem medija odnose se na percepciju drugih (drugačijih) te percepciju nasilja i konflikata. Ukratko ćemo analizirati svaki od njih te se na kraju osvrnuti na mogućnosti medijskih sadržaja u prevenciji i uklanjanju predrasuda, stereotipa i negativnih stavova o drugima i konfliktima.

*Percepcija „drugih“ (drugačijih).* Analiza sadržaja popularnih komercijalnih televizijskih programa širom svijeta pokazuje dominantnost životnih stilova i kultura bijele srednje klase. Druge etničke skupine obično nisu prisutne, a kada se ipak pojavljuju prikazuju

se kao manjine kojima su pripisani stereotipi koji predstavljaju pogled zapadno-europskog društva (Lemish, 2007) te podupiru superiornost socijalnog svijeta koji ono prezentira.

Način na koji su 'drugi' prikazani u medijima utječe na percepciju istih. Naime, kad je „realnost“ prikazana u medijima slična realnim iskustvima gledatelja oni su mnogo kritičniji u evaluaciji programa za razliku od situacije kada mediji prikazuju realnost koju gledatelj nema u neposrednoj blizini. Tada mu nedostaju iskustva i vještine kako bi je kritički evaluirao. Drugim riječima, što su pojedinci ili zajednica (najčešće manjina) gledateljima više nepoznati to je viši stupanj realizma koji im oni pridaju kada su prikazani u medijskim sadržajima iako ti sadržaji po svojoj formi ne moraju biti bliski realizmu (npr. komedije) što dovodi do toga da o „njima“ uče, prihvaćaju medijski servirane stereotipe, životne stilove, tipična zanimanja i ostalo.

To ne mora nužno biti negativno. Primjerice, realni (dokumentarni) prikazi djece s teškoćama u razvoju mogu na pozitivan način približiti takvu „drugačiju“ djecu redovnoj populaciji koja s njima nije do tada imala neposredno iskustvo. Nadalje, u novije vrijeme mnogi medijski programi nude sadržaje koji prikazuju pripadnike različitih etničkih skupina u različitim zanimanjima (npr. odvjetnici, liječnici, novinari) te institucije u kojima oni rade i imaju prijateljske, partnerske i seksualne odnose što može doprinjeti usvajanju multikulturalnog pogleda tolerantnog na različitosti no još je nedovoljno istraživanja na tu temu da bi se ova teza mogla potvrditi (Lemish, 2007).

*Percepcija nasilja i konflikata.* Nasilje u medijima na određeni način predstavlja društveni red i raspodjelu moći. Najpopularniji televizijski programi legitimiziraju i učvršćuju dominaciju muškaraca bijele rase. Unatoč kulturnim razlikama, mediji su uvijekovječili percepciju da je nasilno ponašanje normalno i da je ono povezano s pozitivnim posljedicama (Groebel, 1998).

Televizijsko nasilje i njegove posljedice (ili nedostatak pažnje posvećene istima) pružaju gledateljima lekcije o tome tko se može „izvući“ iz zločina bez kazne, koja su opasna, a koja sigurna mjesta, tko su opasni, a tko „sigurni“ ljudi, kakve su šanse da će sami prisustvovati zločinu ili biti žrtve i slično. Ono što iz medijskih sadržaja uče zapravo su strah, prijetnja, nepovjerenje i osjećaj ranjivosti (hipoteza o „zlom svijetu“) (Gerbner i Gross, 1976). Istraživanja pokazuju da pojedinci koji više gledaju televizijske sadržaje vide svijet puno okrutnijim i opasnijim te izražavaju snažnije stavove kada se radi o nepovjerenju, otuđenosti i depresiji od pojedinaca koji ih manje gledaju. Ovakvi podaci zabrinjavajući su jer povijesne analize društava u krizi pokazuju da su ljudi koji se osjećaju nesigurnima mnogo ovisniji, njima se lakše manipulira i lakše ih se kontrolira te njima više upravljaju ekstermne političke i religijske struje i na kraju, otvoreniji su prihvaćanju nasilnih rješenja društvenih problema (Lemish, 2007).

Osim navedenoga, neprestano gledanje nasilja u medijima može smanjiti osjetljivost gledatelja na bol i patnju drugih ljudi (Sontag, 2003, prema Lemish, 2007). Tijekom vremena gledatelji se navikavaju na nasilje, postaju manje anksiozni dok ga gledaju i tako postupno nasilne činove vide manje ekstremnima i manje voljnima što vodi do toga da ih doživljavaju „manje ozbiljnima“ nego što oni doista jesu te se umanjuje njihova spremnost da pomognu žrtvama nasilja (Donnerstein, Slaby i Eron, 1994; Wilson, Kunkel, Kintz i sur., 1996).

Ipak, ne smijemo zaboraviti da na vezu između gledanja nasilnih sadržaja i internaliziranja određenog pogleda na svijet utječu i druge varijable poput stupnja realističnosti prikazanog nasilja, životnih prilika gledatelja i vrste potrebe koja se zadovoljava gledanjem nasilnih sadržaja. Također, djeca iz obitelji u kojima se vode kritičke rasprave o televizijskim sadržajima bit će pod manjim utjecajem tih sadržaja pri oblikovanju svoga pogleda na svijet.

*Uklanjanje predrasuda, stereotipa i negativnih stavova.* Jedan od uspješnih televizijskih programa kada se radi o ovoj temi bio je eksperimentalni program popularne dječje serije Ulica Sezam (Sesame Street) usmjeren na predškolsku djecu u Izraelu i okupiranim teritorijima Palestine u Gazi i na Zapadnoj Obali (West Bank) predstvaljajući suživot dvije nacije, na hebrejskom i arapskom jeziku. Fokus je bio na obostranom poštovanju, prosocijalnim interakcijama, posjetima „ulici“ onoga „drugoga“ te rješavanju konflikata putem pozitivnih i ne-stereotipnih likova i naglašavanju sličnosti i različitosti između dvije nacije. Rezultati ispitivanja djece koja su sudjelovala u eksperimentu pokazali su visoku razinu znanja i pozitivne stavove djece iz obje skupine (hebrejska i arapska) o drugoj skupini i upoznatost s vlastitom kulturom te na taj način poduprli tezu da mediji imaju potencijal izazvati negativne stereotipe na način da djecu izlože (putem medija) svakodnevnom životu vršnjaka koji su „drugačiji“. Na taj se način mogu graditi vrijednosti poput međusobnog poštovanja i međukulturnog razumijevanja te istodobno smanjivati predrasude, stereotipi i negativni stavovi te učiti nenasilnom rješavanju konflikata (Lemish, 2007).

Mediji dakle mogu podići svijest o društvenim pitanjima pa čak i pridonijeti društvenim promjenama jer kroz dobro odabrane sadržaje mogu osnažiti djecu i mlade ne pružajući im samo informacije i znanje već i uzore, vrijednosti i motivaciju da se uključe u oblikovanje stavova i aktivnosti u svom svakodnevnom životu.

### **Prema zaključku**

Mediji ne funkcioniraju u socijalnom vakumu već kao dio kompleksnih socijalnih situacija koje ponekad rade kooperativno, nekada su u konfliktu, no uvijek su unutar procesa dogovaranja značenja. Gledatelji također žive u određenom društvenom i ideološkom kontekstu te su selektivni u izboru medijskih sadržaja i aktivni i kreativni u njihovoj interpretaciji. Oni uče i prihvaćaju savjete na različite načine, prepoznaju vlastite osobine u osobinama medijskih junaka i osjećaju se afirmiranima te upotpunjuju ili prikrivaju ono što u njihovim životima nedostaje.

Kada govorimo o socijalnoj konstrukciji stvarnosti, istraživanja se kreću u dva smjera: a) prenaglašavanje moći medija u konstruiranju svijeta djece/mladih kojima je lako manipulirati i b) nepriznavanje ikakve moći medijima te istodobno veličanje publike kao kritičkih konzumenata koji raspravljaju o medijskim sadržajima i promišljaju različite interpretacije istih. Drugi smjer naglašava ulogu kognitivnih procesa u procjeni usmjerenosti na medijske sadržaje i analizi istih, te njihovu moć da konstruiraju stvarnost. No, odnos između izloženosti medijskim sadržajima i konstrukcije stvarnosti je kompleksan proces te ga je nemoguće objasniti ne uzimajući u obzir višestruka pitanja povezana s oba subjekta: medijima i gledateljima.

S tim u vezi, društvo se ne može osloboditi odgovornosti za medijske sadržaje koje nudi djeci i mladima. Prezentiranje sličnih poruka u mnogim programima mladim gledateljima otežava otpor ili opozicijsko stajalište koje će pregovarati o njima. S druge pak strane, razgovor s odraslima i kritičko promišljanje medijskih sadržaja zaštitni su faktor u selekciji njihova utjecaja na mlade gledatelje te pretpostavka razvoja odgovornih, uključivih, tolerantnih i ravnopravnih građanina.

## Literatura

1. Ball-Rokeach, S. J., DeFleur, M. L. (1976) A dependency model of mass media effects. U: *Communication Research*, 3, 3-21.
2. Bandura, A. (1977) *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
3. Bryant, J., Zillmann, D. (ur.) (2008) *Media Effects: Advances in Theory and Research*. Second edition. Manwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
4. Car, S. (2014) *Mediji, društvene mreže i učenje o socijalnim odnosima*. Neobjavljen.
5. DeFleur, M. L., Ball-Rokeach, S. (1989). *Theories of mass communication*. Fifth edition. New York: Longman.
6. Donnerstein, E., Slaby, R., Eron, L. (1994) The mass media and youth violence. U: Murray, J., Rubinstein, E., Comstock, G. (ur.) *Violence and youth: Psychology's response* 2. Washington, DC: American Psychological Association, 219-250.
7. Gamson, W. A., Croteau, D., Hoynes, W., Sasson, T. (1992) Media images and the social construction of reality. U: *Annual Review of Sociology*, 18, 373-393.
8. Gerbner, G. (1973) Cultural indicators - the third voice. U: Gerbner, G., Gross, L., Melody, W. (ur.) *Communication technology and social policy*. New York: Wiley, 553-573.
9. Gerbner, G., Gross, L. (1976) Living with television: The violence profile. *Journal of Communication*, 26(2), 172-199.
10. Groebel, J. (1998) The UNESCO global study on media violence: Report presented to the Director General of UNESCO. U: Carlsson, U., von Feilitzen, C. (ur.) *Children and media violence*. Sweden: Goteborg University, 181-199.
11. Higgins, E. T., King, G. (1981) Assesibility of social constructs: Information proessing consequences of individual and contextual variability. U: Cantor, N., Kihlstrom, J. F. (ur.) *Personality, cognition and social interaction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 69-121.
12. Higgins, E. T., Rholes, W. S., Jones, C. R. (1977) Category accessibility and impression formation. U: *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, 141-154.
13. Lemish, D. (2007) *Children and television: A global perspective*. Oxford: Blackwell Publishing.
14. McCombs, M. E., Shaw, D. L. (1972) The agenda-setting function of the press. U: *Public Opinion Quarterly*, 36, 176-187.
15. McQuail, D., Windahl, S. (1993) *Communication models: For the study of mass communication*. Second edition. London: Longman.
16. Nisbett, R., Ross, L. (1980) *Human inferences: strategies and shortcomings of human judgement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
17. Noelle-Neumann, E. (1974) The spiral of silence: a theory of public opinion. *Journal of Communication* 24 (2), 43-51.
18. Plato (2008) *The Republic*. Dostupno na: <http://www.gutenberg.org/files/1497/1497-h/1497-h.htm> (9.1.2016.)

19. Pollock, S. (1996) *Social construction of reality*. Dostupno na: <http://stephen.pollock.name/writings/res/socialconstruction.html> (28.12.2015.)
20. Shapiro, M. A., Lang, A. (1991) Making television reality: Unconscious processes in the construction of social reality. U: *Communication Research*, 18(5), 685-705.
21. Van Evra, J. (2004) *Television and child development*. Third edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
22. Wilson, B., Kunkel, D., Kintz, D., Potter, J., Donnerstein, E., Smith, S., Blumenthal, E., Gray, T. (1996) *National television violence study*. Thousand oaks, CA: Sage
23. Zillmann, D., Brosius, H. (2000) *Exemplification in communication: The influence of case reports on the perception of issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

### **The social structure of society and the „other“: the media aspect and facet viewers**

#### **Abstract**

Media representations of content related to the „distant world“ and „different people“, events unavailable to children and adolescents in the proximate environment and through personal experience, in different ways and different intensities affect the formation of opinions, values and attitudes of viewers. Consequently, they have an impact on their (viewers) behavior in relationships with „different“. The process becomes more complex when we add a „creation“ of content which viewers download and process to the equation. In the latter case we talk about the social construction of reality by media but also by viewers themselves. The paper analyzes the level and possibilities of social construction of reality by either of the above subjects (media and viewers).

**Key words:** media, social construction of reality, viewers, children, adolescents

# Interkulturalizam u religijskom odgoju i obrazovanju u službi promicanja europskih vrijednosti

Dr. sc. **Marijan Marino Ninčević**, doc.  
Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu

## Sažetak

Gdje nema jedinstva oko zajedničkih temeljnih vrijednosti, život države lako se otklizne u borbu interesa, poput one na slobodnom tržištu liberalnog kapitalizma. Ako je moderna kultura griješila želeći podvrći razlike i raznovrsnost svojim uopćenim parametrima, danas postoji opasnost upadanja u suprotnu pogrešku, tj. da se drži kako više nema nikakvog kriterija na temelju kojega je moguće mjeriti valjanost pojedinih ideja i kultura. Slabost zapadne kulture, suočene s novim snagama koje ugrožavaju njeno postojanje je u njenu gubitku vjere u vlastite duhovne vrijednosti, zbog toga treba promišljati i o religioznom čimbeniku koji se sastoji od religiozne baštine svih kultura. Autor zaključuje da religijski odgoj i obrazovanje može znatno doprinijeti odgoju budućih europskih naraštaja za zajedničke vrednote i za europsko građanstvo.

**Ključne riječi:** interkulturalizam, religijski odgoj i obrazovanje, religije, Europa, vrednote, ljudska prava

## Uvod

Interkulturalni suživot danas je jedno od najznačajnijih civilizacijskih pitanja. Svaka ljudska zajednica treba težiti ka pluralizmu i toleranciji kako bi spriječila konflikte koji nastaju zbog ravnodušnosti spram tuđih potreba za izražavanjem vlastitog identiteta. Interkulturalizam<sup>71</sup> znači znanje i razumijevanje različitih kultura i uspostavljanje pozitivnih odnosa, razmjene i uzajamnog obogaćivanja između različitih komponenti unutar kulture jedne zemlje i između različitih kultura u svijetu. Interkulturalizam znači biti s drugima, a ne samo pored njih i zato stremljenju procesa asimilacije i pasivne koegzistencije mnoštva kultura, kako bi se

---

<sup>71</sup>Prefiks „inter“ (lat. među) označava dinamički suodnos između kultura. Interkulturalizam podrazumijeva suočavanje s problemima koji se javljaju u odnosima između nositelja različitih kultura, njihovo prihvaćanje i poštovanje. „Inter“ ne znači jednostavno prisutnost ili suživot, slučajno miješanje kultura, niti zamjenu jednog oblika mišljenja drugim, već mogućnost uspoređivanja različitih mišljenja, ideja i kultura na jednom prostoru. Interkulturalizam potiče na razmišljanje o razlikama psiho-spoznajne, seksualne, etničke, kulturne, religiozne itd. prirode, o borbi protiv predrasuda, o mirnom suživotu među narodima, pojedincima ili grupama različitog podrijetla, o jednakim mogućnostima obrazovanja. Interkulturalizam putem konkretnih prilika omogućava da se dođe do suočavanja, komunikacije, međusobnog upoznavanja i vrednovanja, razmjene vrijednosti i modela života te društveno-etičkog poštovanja (Piršl, 2017). Interkulturalizam je međusobno povezivanje raznih (etničkih) kultura u društvu (Hrvatski enciklopedijski rječnik, 2004, 224).



razvijalo samopoštovanje i poštovanje i razumijevanje kultura drugih. Interkulturalizam je zamišljen kao proces u kojemu nema jednostranog davanja ili primanja, u kojemu bi netko unaprijed bio aktivan, a netko pasivan, manje ili više važan, već je to ravnopravan odnos bez obzira na različitosti. Interkulturalna osjetljivost sposobnost je uočavanja i prepoznavanja različitih pogleda na svijet koji nam omogućuje prihvaćanje i priznavanje ne samo vlastitih kulturnih vrijednosti, već i vrijednosti kulturno drukčijih osoba.

## **Interkulturalizam u Europi<sup>2</sup>**

Europska su društva postala multikulturalna. Doseljavanje je dodalo nove „manjine“ europskoj zajednici i naglasilo postojeći društveni i kulturalni pluralizam (Perotti, 1995, 21). Zato Europa nije kontinent koji se potpuno može izreći zemljopisnim pojmovima. Naprotiv, ona je kulturalni i povijesni pojam (Ratzinger, 2005). Kakva će Europa biti? Hoće li ona biti načinjena kao američko *melting pot* društvo ili će to biti integrirano društvo? Po kojem modelu želimo izgraditi europsko društvo? Za razliku od američke nacije, koja se temelji na asimilaciji skupina različitih naroda, europske nacije imaju svoju povijesnu kulturno-religioznu utemeljenost (Nimac, 2003, 21). Dilema je između društva kao *melting pot*<sup>3</sup> i integriranog društva, čiji identitet, u svojim bitnim obilježjima, ostaje sačuvan. U oba modela pluralizam je bitni uobličavajući čimbenik, ali nije riječ o istoj vrsti pluralizma (Nassare, 2000). Europsko stanovništvo čini tek 5% svjetskog stanovništva, a računa se da će se do 2025. godine sniziti na 3%. Europa je danas manjina u svjetskoj demografskoj stvarnosti. Osim toga sadašnja stopa rasta u većini europskih naroda ne ukazuje na obnavljanje stanovništva. Tako je Europa od zemlje iseljništva postala zemljom izvanredno brzog useljavanja i stoga je više karakteristična po svojoj različitosti (etničkoj, vjerskoj, društvenoj i kulturnoj) negoli po svojoj zajedničkoj povijesti i kulturnom nasljeđu (Stradling, 2003). Nova europska svijest, je prije svega svijest o zajedništvu sudbine (Morin, 2002). Kulturno-pluralističke pretpostavke te svijesti u sadašnjim epohalnim uvjetima isključuju mogućnost regeneracije totalitarističkih obrazaca europske autodestrukcije (Roksandić, 2004, 289).

Teškoća u mišljenju Europe proizlazi iz teškoće da se jedno misli u mnoštvu, i mnoštvo u jednom: *unitas multiplex*<sup>4</sup>. To je istodobno i teškoća da se misli identičnost u ne-identičnost (Roksandić, 2004, 288). Izgradnja europskog državljanstva<sup>5</sup> se ne može ostvariti prihvaćajući jednostavno ugovorni model. Tu je složena europska povijest koja predstavlja snažan čimbenik, čije zanemarivanje bi bilo ravno suicidu. Europa je sastavljena od nacionalnih zajednica s poviješću, s dubokim prethodnim vezama i snažnom osobnošću. Europska unija slabi nacionalne države, ali ne tako da bi mogla zamijeniti ulogu države-nacije, na koju se

---

<sup>2</sup> Za Europu interkulturalizam je postao zanimljiv sedamdesetih godina, ili točnije 1975., kada je radna grupa Savjeta za kulturu Europskog savjeta predložila ovaj koncept kao pristup obrazovanju migranata i kao mogući izlaz iz stanja u kojem se našla većina zemalja imigracije (Previšić, 1994, 19). Te kad je Vijeće Europe i Europska zajednica, postala svjesna učinaka demografskog rasta, nataliteta i novih doseljenika, stranih zajednica u Europi na multietničko i multikulturalno obilježje europskih društava, osobito na funkciju škole u oblikovanju novih društava (Perotti, 1995, 28).

<sup>3</sup> Američki multikulturalizam nije suprotnost asimilaciji nego njezin proizvod. Asimilacijsku politiku trebaju zamijeniti pluralističke politike: multikulturalizam i interkulturalizam.

<sup>4</sup> Multikulturalnost i pluralizam su pojmovi koji označavaju Europu i svaku njezinu državu.

<sup>5</sup> Engleski sveti Stjepan Harding, utemeljio je 1115. godine prvu europsku nadnacionalnu skupštinu: vrhovni kapitul cistercitskog reda, nazvan „Parliamentum“.

oslanja europski prostor. Tako se javlja pitanje: u kontekstu koji je označen mnoštvom kultura, jezika, naroda, kojemu valja još pribrojiti i fenomen globalizacije, nije li onda interkulturalizam jedino moguće rješenje (Nassare, 2000)? Jer jedino interkulturalizam izbjegava zamku europskog melting-pota, budući da potpuno uvažava individualno-etnička prava (Previšić, 1994, 19).

Identitet Europe stvaran je tijekom dugoga povijesnog razvoja. Plod je međusobnog prožimanja ili sučeljavanja mnogih svjetonazora<sup>6</sup>, grčke i rimske kulturne baštine, židovske kulture i kršćanstva<sup>7</sup> (Nimac, 2003). Europa, stoga, ne smije zaboraviti da svaka zemlja ili etnos ili kulturna skupina imaju vlastitu povijest i nešto posebno što su proživjeli (Ferro, 1999). Fenomeni ksenofobije, rasizma i ogorčenog „etničkog nacionalizma“ koji se pojavljuju na raznim stranama Europe, mogu se nadići pomoću pojačavanja integrirajućih čimbenika i osjećaja solidarnosti, koji je kompatibilan s priznavanjem raznolikosti. Mladi već imaju određene predodžbe o Europi i drugim nacijama ali su to najčešće uobičajeni stereotipi, stoga je ključni aspekt europske dimenzije taj da se ispituju stereotipi i da se istraži kako su se oni razvili, a zatim da se nađe način ohrabriranja mladih ljudi da ispituju sami sebe nudeći im pri tome alternativne okvire i stajališta. Zato europska dimenzija u kurikulumu nije stvar samo izrade novih nastavnih programa koji bi odražavali kompleksnost kultura, etničkih grupa i religija unutar Europe, već i nastavnih pristupa (Marinović, 2004).

### **„Europske“ vrednote**

U društvu u kojemu istovremeno postoji više kultura trebaju vrednote koje sve obvezuju, tj. zajednička etika prava, koja ne može biti nego etika temeljnih prava ljudske osobe. U raspravi o osnovnim vrijednostima koja se već godinama vodi u Europi uglavnom vlada suglasnost oko toga da je građanskom društvu potreban osnovni konsenzus u pogledu ljudskih prava (Baldus, 2004). Događaji iz 1989. (pad berlinskog zida, pad komunizma) pružaju primjer uspjeha čvrste volje za pregovaranjem i evanđeoskog duha, protiv protivnika koji je bio uvjeren da ga ne vežu moralna načela: opomena su onima koji bi u ime političkog realizma htjeli izbaciti iz političke arene pravo i moral (CA 25). Pluralizam u oblasti etike pokazuje se u primjeni općih načela na konkretne okolnosti. On postaje još širi kad se uspostave kontakti između kultura, koje prije nisu znale jedna za drugu, ili pak uslijed brzih promjena u društvu. Ipak osnovno jedinstvo pokazuje se u općem poštovanju ljudskog dostojanstva, u čemu su uključeni imperativi koji se tiču ponašanja u životu. Savjest svakog čovjeka izražava određeni broj temeljnih zahtjeva (Rim 2, 14) koji su u naše doba priznati javnim deklaracijama o osnovnim ljudskim pravima (Kušar, 1998). Poučavati vrednote i moral znači stvarati već u djeteta i adolescenta moralnu svijest koja će mu omogućiti da odredi svoje ponašanje s obzirom na osobe i na stvari (Legrand, 2001).

Prva zadaća Europske unije (EU), prema čl. 3. glave I. nacrta novog europskog Ustava, jest „promicanje mira, njegovih vrednota i blagostanja njezinih naroda“. U čl. 2. nacrt Ustava

---

<sup>6</sup> Raste potreba da se potraži rješenje na području obrazovanja i kulture zbog dvaju problema s kojima se suočava Europa. To je problem manjina i problem vjerskog pluralizma. Oni, svaki na svoj način, utječu na sve zemlje Zapadne, Središnje i Istočne Europe (Perotti, 1995).

<sup>7</sup> Kršćanstvo nije poteklo iz Europe te se ne može ni klasificirati kao europska religija, religija europskoga kulturnog ozračja. No u Europi je ono dobilo svoj povijesno najdjelotvorniji kulturni i intelektualni pečat te stoga ostaje na poseban način isprepletano s Europom (Ratzinger, 2008, 22).

utvrđuje ono što se može smatrati „vrednotama Unije“. EU se temelji na vrednotama poštivanja ljudskog dostojanstva, slobode, demokracije, jednakosti, države prava i poštivanja ljudskih prava. Te su vrednote zajedničke državama članicama u društvu koje je obilježeno pluralizmom, tolerancijom, pravdom, solidarnošću i nediskriminacijom (<http://www.delhrv.ec.europa.eu/uploads/dokumenti>). Komensky nije nastojao samo da svi ljudi upoznaju stvari i pojave u svijetu, da steknu prijeko potrebno obrazovanje, nego se dosljedno zalagao da se oni razviju i usavršavaju kao ljudi, da se ljudski oblikuju i odgajaju. A odgoj mora razvijati sklonosti prema ljudskoj zajednici čije su značajke ljudsko dostojanstvo, socijalna pravda, međusobno razumijevanje i mir (Vukasović, 2007).

S jedne strane se nalaze vrednote koje trebaju biti temelj društvenoga i političkoga života, zakonodavstva i sredstava društvenoga sudjelovanja. S druge su strane vrednote koje su obilježja tih istih društava, građana koji imaju zajednička kulturna obilježja. Postoje, dakle, vrednote koje nadahnjuju i koje se primjenjuju. I jedne i druge su vezane uz odgoj europske društvene zajednice, koje države članice Unije uz odgojne procese u školovanju na raznim razinama moraju promicati i jamčiti svim svojim građanima (De Miranda y Torres, 2004). Nadahnjujuće vrednote i primijenjene vrednote koje su nabrojene u nacrtu europskog Ustava ne samo da se podudaraju s kršćanskom socijalnom misli, nego u njoj nalaze i značajni razvoj, i u svojim korijenima i u perspektivama. Ta je misao sistematizirana i aktualizirana u bogatom suvremenom društvenom nauku Crkve, od enciklike „Pacem in terris“ Ivana XXIII., pa sve do širokog europskog nauka Benedikta XVI. i pape Franje. Potrebno je spasiti ljudsku osobu, čovjeka kao nešto jedno i cijelo, s tijelom i dušom, srcem i savješću, razumom i voljom, i učiniti sve da se bolje izgradi ljudsko društvo (GS 3).

### **Interkulturalizam - izazov za „europske“ religije**

Religiozno-konfesionalni pluralizam samo je još jedan segment procesa pluralizacije svih područja života. Religije su oduvijek postojale u pluralu, ali one za kršćansku svijest nisu predstavljale značajniji izazov. Ograničene svojim tradicionalnim, geografskim staništima, religije su stoljećima živjele paralelnu egzistenciju. Pa i onda kada su prostorno živjele jedna do druge (Bižaca, 1998). Zadaća je religije predstavljati istinu te pomagati pojedincima i skupinama da je produbljuju. Interreligioznost se predstavlja kao dinamički proces, koji može napredovati i nazadovati. Teško je zamisliti društvo visoke društvene integracije koje ne vodi računa o religijama kojih valja integrirati (Canta, 2004). Čovjek je po svojoj naravi homo religiosus ili naturaliter religiosus (Jukić, 1997, 21). Poznavanje religija ide dalje od kulturalnog obogaćivanja (Barre, 2004), ono je doprinos društvenom djelovanju.

Rezolucija Vijeća Europe (Preporuka 1396 iz 1999. godine) utvrđuje: Demokracija i religija nisu inkompatibilne, naprotiv. Demokracija pruža najbolji prostor slobodi savjesti, ostvarivanju vjerske slobode i pluralizmu religija. Sa svoje strane religija, svojim moralnim i etičkim zalaganjem, vrednotama koje brani svojim kritičkim smislom i kulturnim izričajem, može biti valjan partner demokratskog društva. Demokracija duguje svoje postojanje kršćanstvu. Ona je rođena u onaj dan kad je čovjek bio pozvan da u svome zemaljskom životu ostvari dostojanstvo ljudske osobe, u slobodi pojedinca, u poštovanju prava svakog, u

iskazivanju bratske ljubavi prema svima. Demokracija je tako vezana, doktrinalno i vremenski, s kršćanstvom (Pejčinović-Burić, 2003).

S obzirom na druge religije nužan je stav poštivanja, suočavanja i dijaloga, polazeći od služenja: što religije mogu jedne drugima ponuditi u shvaćanju istine i odnosa s apsolutnim, uvjereni da zajedno mogu ponuditi služenje svijetu, potičući ga da rješava svoje probleme ne isključujući religioznu sastavnicu, koja je u stanju uključiti pojedinačne savjesti (Rosanna, 2000). Religije mogu narodima danas ponuditi otvaranje za sveopći suživot, odgajajući osobe za istinu koja nadilazi neposredne interese, otvarajući i pročišćavajući kulture od egoističnih zatvaranja i negodovanja, kako bi ih učinili izvorima identiteta kako etničkog tako i individualnog. Konfesionalni pluralizam društva je važan aspekt u analizama procesa demokratizacije društva. Samo otvorena religija (Rosanna, 2000) koja ima pozitivan pojam ljudske osobe, spremna je i prikladna za dijalog i ima nužne pretpostavke da to i poduzme.

Religije moraju biti sposobne pridonijeti dijalogu u vezi s velikim sveopćim vrednotama koje suobličuju društvo koje dostojanstvo ljudske osobe ističe kao stožerno načelo (Nassare, 2000). Religije su uvijek bila pozvane humanizirati kulture, čuvati i braniti ljudsku osobu u svim fazama njezina postojanja.

### **Interkulturalizam u religijskom odgoju i obrazovanju**

Na putu razvoja prema temeljnim promjenama u našem stilu života i ponašanja, odgoj i obrazovanje, u najširem smislu riječi, trebaju odigrati glavnu ulogu. Učiti živjeti zajedno<sup>8</sup> jedan je od četiri temelja obrazovanja za 21. stoljeće koje je istaknuo UNESCO 1996. godine. Obrazovanje bi trebalo pomoći učenicima da razviju znanja, stavove i vještine neophodne za život u multietničkom i multikulturalnom društvu: poštovanje raznolikosti, empatiju, toleranciju, sposobnost za komunikaciju, suradnju i rješavanje sukoba mirnim putem, otvorenost, prilagodljivost i kritičko mišljenje (Koren, 2004). Međunarodne institucije koje se bave obrazovanjem postigle su suglasnost da je obrazovanje najprikladnije rješenje za promicanje i ostvarenje ljudskih prava, stoga je ljudska prava potrebno postaviti u središte rada s mladima (Marinović, 2004). Potrebno je poučavati ne samo o pravima nego i o obvezama i odgovornostima koje pojedinac ima prema drugome, prema užoj ili široj zajednici i prema svijetu. Odgoj i obrazovanje su snaga budućnosti jer su najmoćniji instrumenti za ostvarenje te promjene. Odgoj je proces kojim se novi članovi zajednice uvode u njezin način života i razmišljanja, od najjednostavnijih elemenata ponašanja do najuzvišenije tradicije duhovne mudrosti. Religijski odgoj je uvođenje u kršćanski način života i razmišljanja, a europski su narodi tijekom tisuću i dvjesto godina bili izloženi tom utjecaju (Dawson, 2002), a interkulturalizam je suvremeni oblik odgoja i obrazovanja za život u demokraciji i kulturnom pluralizmu (Hrvatić, 2001).

Interkulturalno obrazovanje postaje dio procesa pomirenja i očuvanja mira, ali i upravljanja sukobima. Riječ je o procesu kojim se potiče dijalog, pregovaranje, pomirenje, kompromis, prilagođavanje, izbjegavanje i, u konačnici, zajedničko rješavanje problema, pri čemu značajnu ulogu ima i vjerski odgoj (Hrvatić, 2007). Religijski odgoj želi biti djelo

---

<sup>8</sup> Međunarodno UNESCO-vo povjerenstvo za razvoj obrazovanja pod predsjedanjem Jacquesa Delorsa izradilo je 1996. godine izvješće u kojem je istaknulo četiri temelja obrazovanja u 21. stoljeću: učiti znati, učiti činiti, učiti biti i učiti živjeti zajedno.

autentičnog i cjelovitog odgoja, ali u obzoru vjere, unutar rasta prema kršćanskom savršenstvu koji u svom dinamizmu uključuje katehezu, liturgijsko-sakramentalnu inicijaciju, moralnu formaciju, inicijaciju u crkveni apostolat i odgoj za zalaganje u društvu (GE 2).

Suvremenu školu i mjesto religijskog odgoja u njoj nije moguće promatrati neovisno o današnjoj „postmoderni“ i njezinu pluralističkom društvu. U pluralističkom društvu, demokraciji i državi kao političkom sustavu u odgoju za interkulturalizam potrebne su intermedirne (posredničke) institucije koje posreduju između privatnog života i struktura modernog društva. U njih bitno spadaju, pored svih promjena, obitelj, udruga i društva, posebice škola i Crkve (Lehmann, 1998).

Religijski odgoj je jedno od najzahtjevnijih pedagoško-didaktičkih pitanja suvremene škole (Hrvatić, 2007, 48). On može znatno doprinijeti odgoju budućih europskih naraštaja za vrednote, a odgoj za europsko građanstvo morati voditi računa i o doprinosu kršćanstva europskom identitetu (De Miranda y Torres, 2004). Zato bi za nastavu religijskog odgoja trebalo izraditi interreligijski kurikulum, koji uzima u obzir razne odgovore što su ih religije dale u povijesti, a koje i danas daju na čovjekova pitanja o smislu. Što su religije drugo nego (Božji) odgovor (Canta, 2004), izražen na mnogostruke (kulturalne) načine, na čovjekova pitanja o smislu u svakom vremenu? Pitanja i susreti religijske razine ne mogu postojati kao stvarnost odvojena od cjeline osobe: i „utjelovljen“ su u oblicima čovjekova „ja“ koje pojedinac poprima tijekom razvoja (Imoda, 2003).

Preporuka 1396 Vijeća Europe o „Religiji i demokraciji“, u dijelu koji se odnosi na promicanje odgoja na religioznom području, naznačuje da je potrebno izbjeći, kada je riječ o djeci, svaki sukob između odgoja o religijama koje promiče država i religiozne vjere obitelji, kako bi se poštovala slobodna odluka obitelji na tom tako delikatnom području. Roditeljima se, dakle, jamči mogućnost da njihova djeca dobiju religiozno obrazovanje u skladu s njihovim uvjerenjem. Stoga, u području odgoja od dječjih vrtića preko škola sve do područja slobodnih aktivnosti, crkve imaju zakonski osigurane mogućnosti utjecaja koje mogu koristiti na temelju svojih prihoda i drugih državnih subvencija (Schulz, 1998). Antropološko i pedagoško utemeljenje polazi od činjenice da suvremeno pluralističko društvo, u kojem žive ljudi različitih kultura, vjera i nacionalnosti<sup>9</sup>, traži pluralistički pristup cjelokupnoj formaciji i u školi. Religijski odgoj i obrazovanje u tom sustavu omogućuju upoznavanje, čuvanje i razvijanje vlastitog te upoznavanje i poštovanje tuđeg vjerskog, kulturnog i nacionalnog identiteta. Tako shvaćen vjeronauk pokazuje svoju pravu narav u školskom sustavu, on jamči vlastitu autentičnost i odgojnu uvjerljivost, a s druge strane njeguje dijaloški i ekumenski duh u odnosu na druge ljude, svjetonazore, religije i kulturalne izričaje, takav religiozni odgoj promiče i odgaja za interkulturalizam (Pavlović, 2001). Primjedba br. 10 Preporuke kaže da se religiozni odgoj ne izvodi na štetu religioznog poučavanja jer su religije sastavni dio povijesti, kulture i filozofije čovječanstva. Ova primjedba smješta religioznu poduku u školi na teren na koji treba biti smještena: kao znanje koje se treba suvislo upotpuniti sa sveukupnim znanjem, a ne kao katehetski obilježen uvod u vjerski život. Bit religioznog odgoja u formativnom procesu jest da se on ne pretvara u zatvoreni svijet koji nema ništa s

---

<sup>9</sup>Pluralizam opterećen simboličnim vrijednostima u vezi s oblikovanjem kulturnog identiteta, društvenih odnosa i odnosa između zajednica - stavlja pod upitnik pojam nacionalnog identiteta i nacije (Perotti, 1995).

usvajanjem ostalog znanja. Vjeronauk u školi je standard religioznog odgoja u mnogim europskim zemljama i školama koje su demokratske, pluralističke i humane. Zadaća mu je, uklapajući se u cilj i zadatke škole, promicati dijalog između vjere i kulture. Dijalog i ekumenizam podrazumijevaju različitosti i život u društvu u kojem se ljudi različitih religija i kultura uzajamno upoznaju, prihvaćaju onakvi kakvi jesu, u svom „cjelovitom identitetu“. Od djece i mladeži u školi se tako ne pravi neka „mješavina“ u kojoj nitko više ne bi bio ono što jest, i u kojoj bi se gubio osobni, uljudbeni, vjerski i etnički identitet.

Religijski odgoj u školi treba imati obilježje otvorenosti, dijaloga, ekumenizma, interkulturalnosti i interreligioznosti. Cilj mu je odgajati otvorenost za različitost, duh ekumenizma svih kršćanskih Crkava te dijalog s drugim religijama. Religijski odgoj polazi od činjenice da pluralistička škola ne može nijekati niti zatirati različitosti, nego ih treba odgojno promovirati. Vjeronauk u školi stavlja naglasak na cjelovit odgoj čovjeka te na promicanje osobnih i društvenih, pojedinačnih i općih vrednota. Njegovo konfesionalno obilježje je utemeljeno na univerzalnom značenju i važnosti religije za čovjeka i njegov životni smisao, na njezinu značenju u kulturi i društvu, i osobito u izgradnji moralno-odgojnih načela u procesima čovjekove formacije (Pavlović, 2001). U suvremenoj vjerskoj pouci važno je, stoga, imati analitičku, komparativnu, projekcijsku i komunikacijsku kompetenciju. Zato je potrebno da vjeroučitelji budu kompetentni<sup>10</sup> i da posjeduju i interkulturalnu kompetenciju<sup>11</sup>. Prema Bensonu postoji deset dimenzija interkulturalne kompetencije: govorne vještine, komunikacijske vještine, interakcija, pojačane aktivnosti, prijateljstvo, društveno odgovarajuće ponašanje, posao, stavovi, zadovoljstvo i mobilnost (Hrvatić, N., Piršl, E., 2005, 257). Odgajati za poštovanje drugoga, za odnos prema drugome, jest izazov: postoji nešto što je sveto ljudskome biću, u odnosima među ljudima. Laički pristup religioznoj činjenici mora biti antropološki, što znači da mora pridonijeti produbljenom proučavanju ljudskoga bića i njegovih temeljnih pitanja te poučavati gramatiku transcendencije.

Veliki izazov vjeronauka je potraga mladih za smislom i usmjerenošću pri čemu odrastaju u pluralističkoj situaciji religije, a svjetonazore doživljavaju kao „tržište mogućnosti“. Stoga je zadatak vjeronauka da, uz davanje informacija o religijama i svjetonazorima, osmišljava i orijentacijske ponude, da prenosi i potiče kompetencije za ostvarivanje dijaloga. Među njih ubrajamo: sposobnost kritičkog opažanja i prosuđivanja; sposobnost ostvarivanja dijaloga kao jezične kompetencije (slušanje, razumijevanje, argumentiranje); sposobnost etičkih obrazloženja, odlučivanja i djelovanja (Biewald, 2004). Vjeronauk u tom vidu nastoji otkriti značenje kulturalnih činjenica prisutnih u društvu koje su važne za vjeru i vjerski život učenika (ODK). Odatle ideja i potreba da se učenicima ne prenose dogme nego smisao onoga što je bilo, što jest i što će ostati duhovni zahtjev čovječanstva (Barre, 2004). Cilj i zadaci učenja u nastavi vjeronauka od najranije dobi trebali bi biti uspostava interreligijskog i interkulturalnog sučeljavanja (Bissoli, 2005).

---

<sup>10</sup>To je opća kompetencija koja uključuje razne dimenzije religioznosti: religioznu osjetljivost, religiozno izražavanje, religiozne sadržaje, religioznu komunikaciju (Alberich, 2001) i da didaktički materijal bude prilagođen multikulturalnosti današnjih škola.

<sup>11</sup>Interkulturalno kompetentna osoba je ona koja je sposobna vidjeti odnos između različitih kultura, koja ima sposobnost medijacije, interpretacije, kritičkog i analitičkog razumijevanja svoje i tuđe kulture te interkulturalnog komuniciranja (Hrvatić, N., Piršl, E., 2005).

## Zaključak

Interkulturalnost je nikad dovršen put (Badre, 2004) koji se ostvaruje u trajnoj dijalektici između jedinstva i različitosti, institucije i intuicije, sveopćenitosti i posebnosti, sjećanja i budućnosti, vjerovanja i svjedočenja, odgovora smisla i svakodnevnih zahtjeva, otvaranja i zatvaranja. Jedino ozbiljni proces interkulturalizma koji vodi računa o svim sastavnicama puta koji treba prijeći nadvladava zatvaranja i otvara za traženje onog jedinstva koje ne umrtvljuje različitost. Površni pristup interkulturalizmu u opasnosti je da promiče gubitak identiteta ili apsolutizaciju posebnoga. Odatle na religioznom području fundamentalizam (Papinsko vijeće za kulturu, 2003), a na kulturalnom području relativizam onih koji na istu razinu stavljaju sve kulture, praveći od svake „trave stručak“ i ne poštujući posebne razlike, te etnocentrizam onih koji svoju kulturu stavljaju iznad svih drugih kultura. Zbog toga religijski odgoj i obrazovanje u školi trebaju imati obilježje otvorenosti, dijaloga, ekumenizma, interkulturalnosti i interreligioznosti, kako bi se mlade odgajalo za otvorenost spram različitosti, za življenje u duhu ekumenizma svih kršćanskih Crkava, te za dijalog s drugim religijama. Interkulturalnost, stoga, treba biti jedna od bitnih odrednica religijskog odgoja i obrazovanja kako bi školski vjeronauk mogao doprinijeti odgoju budućih europskih naraštaja.

## Literatura

1. Alberich, E. (2001), *Nuove prospettive per la religione nella scuola*. U: Laporta, R. (ur.), *Educare al senso della vita*. Firenze: La Nuova Italia, str. 69-86.
2. Badré, D. (2004), *L'attente d'Europe*, Paris: Fondation Robert Schuman.
3. Baldus, M. (2004), Novo građansko društvo u Europi. *Kateheza* 26 (2), 101-126.
4. Barre, C. (2004), Školski vjeronauk i demokratsko društvo u potrazi za životnim smislom. *Kateheza* 26 (2), 178-183.
5. Biewald R. (2004), Izazovi za vjeronauk u Europi - s Evangeličkog stajališta. *Kateheza*, 26 (2) 127-131.
6. Bissoli, C. (2005), Biblija i interkulturalna perspektiva. *Kateheza*, 27 (1), 18-28.
7. Bižaca, N. (1998), Dijalog i navještaj u vremenu religijskog pluralizma. U: Ančić, N. A. i Bižaca, N. (ur.), *Crkva u svijetu modernoga pluralizma*. Split: Crkva u svijetu, str. 93-113.
8. Canta, C. C. (2004), Poučavanje katoličke religije u Europi: Činjenice, problemi i odgovori. *Kateheza*, 26 (2) 132-140.
9. Centesimus annus (CA). Enciklika Ivana Pavla II., prigodom stote godišnjice „*Rerum novarum*“ (1. svibnja 1991.), hrv. izd. „Stota godina“, Zagreb, Kršćanska sadašnjost, 1991.
10. Dawson, C. (2002), *Razumijevanje Europe*. Split: Verbum.
11. De Miranda y Torres, F. A. (2004), Doprinos religiozne kulture odgoju za novo europsko građanstvo. *Kateheza* 26 (2), 93-100.
12. Ferro, G. (1999) Europa: dal multiculturalismo all` intercultura. *La società*, (9), 794-827.
13. Gaudium et spes (GS). Pastoralna konstitucija o Crkvi u suvremenom svijetu (7. Prosinca 1965.), hrv. izd. „Dokumenti Drugog vatikanskog koncila“, Zagreb, Kršćanska sadašnjost, 1986.

14. Gravissimum educationis (GE). Kongregacija o kršćanskom odgoju, (28. listopada 1965.), hrv. izd. „Documenti Drugog vatikanskog koncila“, Zagreb, Kršćanska sadašnjost, 1986.
15. Hrvatić, N. (2001), Metodologijske paradigme interkulturalnog odgoja i obrazovanja. U: Rosić, V. (ur.), *Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju, str. 241-247.
16. Hrvatić, N., Piršl, E, Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja, *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2005) 2, 251-266.
17. Hrvatić, N. (2007), Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N., (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 41-57.
18. *Hrvatski enciklopedijski rječnik*, (2004). Sv 4/Gra-J. Zagreb.
19. Imoda, F. (2003), *Razvoj čovjeka*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
20. Jukić, J. (1997), *Lica i maske svetoga*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
21. Kongregacija za kler (2000), *Opći direktorij za katehezu (ODK)*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost, Nacionalni katehetski ured HBK.
22. Koren, S. (2004), Regionalni aspekti interkulturalizma u nastavi povijesti: pristupi, koncepti i praktična iskustva. *Povijest u nastavi*, 2 (4), 337-343.
23. Kušar, S. (1998), Vjera Crkve i pluralizam. U: Ančić, N. A. i Bižaca, N. (ur.), *Crkva u svijetu modernoga pluralizma*. Split: Crkva u svijetu, str. 71-91.
24. Legrand, L. (2001), *Moralna izobrazba danas. Ima li to smisla?* Zagreb: Educa.
25. Lehmann, K. (1998), Vjera kao privatni čin i javna stvarnost. U: Ančić, N. A. i Bižaca, N. (ur.), *Crkva u svijetu modernoga pluralizma*. Split: Crkva u svijetu, str. 7-22.
26. Marinović, M. (2004), Interkulturalni pristup nastavi povijesti. *Povijest u nastavi*, 2 (4), 323-334.
27. Morin, E. (2002), *Odgoj za budućnost. Sedam temeljnih spoznaja u odgoju za budućnost*. Zagreb: Educa.
28. Nassare, E. (2000) Koliko i kakve religije treba multikulturalno društvo? *Kateheza* 22 (3), 125-133.
29. Nimac, Š. (2003), *Evangelizacija kulture*. Lepuri: Ravnokotarski Cvit.
30. Papinsko vijeće za kulturu (2003), *Isus Krist donositelj vode žive*, Split, Verbum.
31. Pavlović, A. (2001), Religiozni odgoj u sustavu javnih škola. *Kateheza*, 23 (4), 339-353.
32. Pejčinović- Burić, M. (2003), Treba li se odreći hrvatskog identiteta zbog ulaska u EU? U: Baloban, S. (ur.), *Hrvatski identitet u Europskoj uniji*. Zagreb: Centar za promicanje socijalnog nauka Crkve i - 110. Glas koncila, str. 88.
33. Perotti, A. (1995), *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
34. Piršl, E. Suradnja škole i nevladinih udruga u interkulturalnom odgoju i obrazovanju. [http://www.ffzg.hr/hre-edc/Zd\\_Pirsl.htm](http://www.ffzg.hr/hre-edc/Zd_Pirsl.htm)
35. Previšić, V. (1994), Multi- i interkulturalizam kao odgojni pluralizam. U: Matijević, M., Pranjić, M., Previšić, V. (ur.), *Pluralizam u odgoju i školstvu*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar, str. 19-22.
36. Ratzinger, J. (2005), *Europa. Njezini sadašnji i budući temelji*. Split: Verbum.
37. Ratzinger, J. (2008), *Kršćanstvo i kriza kultura*. Split: Verbum.
38. Roksandić, D. (2004), Interkulturalizam u nastavi povijesti: pristupi i koncepti. *Povijest u nastavi*, 2 (4), 283-304.
39. Rosanna, E. (2000), Koliko i kakve religije treba multikulturalno društvo? *Kateheza*, 22 (2), 112-124.



40. Schulz. E. (1998), Iskustva Crkve s pluralizmom u Njemačkoj. U: Ančić, N. A. i Bižaca, N. (ur.), *Crkva u svijetu modernoga pluralizma*. Split: Crkva u svijetu, str. 33-54.
41. Stradling, R. (2003), *Nastave europske povijesti*. Zagreb: Srednja Europa.
42. Vukasović, A. (2007), *Jan Amos Komensky i Hrvati*. Zagreb: Naklada Bošković i sunakladnici.

### **Interculturalism in Religious education in the Service of Promoting European Values**

#### **Abstract**

Where there is no unity on common fundamental values, life of state easily go in the fight of interests such as those in the free market liberal capitalism. If modern culture sinned wanting to undergo the differences and diversity of its generalized parameters, today is a danger of opposite mistake. Without criteria on which it is possible to measure the validity of certain ideas and cultures. The weakness of Western culture, faced with the new forces that threaten its existence is in her loss of faith in their own spiritual values, therefore we need to think about the religious factor, which consists of the religious heritage of all cultures. The author concludes that religious education can significantly contribute to the education of future generations of common European values.

**Key words:** interculturalism, religious education, religion, Europe, values, human rights

# Višejezična i interkulturalna kompetencija - komparativne perspektive

Dr. sc. Iva Ivanković  
Dječji vrtić „Potočnica“, Zagreb

## Sažetak

Polazeći od suvremenih interpretacija višejezične i interkulturalne kompetencije, u radu se razmatraju i analiziraju zajednički elementi navedenih fenomena te zagovara njihova međusobna povezanost. Iako u literaturi ne postoji jedinstveni konsenzus teorijskog određenja višejezične kompetencije, kao ni interkulturalne kompetencije, najčešće se višejezična kompetencija određuje kao sposobnost aktivne upotrebe dva i/ili više jezika, odnosno kao složen fenomen koji uključuje jezično znanje i komunikacijske sposobnosti, potrebne za interkulturalnu interakciju i dijalog. Stoga su u radu prikazana najčešća teorijska određenja višejezične kompetencije i njihova povezanost sa sastavnicama interkulturalne kompetencije te se ističe važnost implementacije interkulturalnih sadržaja u procese ovladavanja inim jezicima u formalnom sustavu obrazovanja.

**Ključne riječi:** višejezičnost, višejezična kompetencija, interkulturalna komunikacija, interkulturalna kompetencija

## Uvod

Višejezična i interkulturalna kompetencija predstavljaju jedne od temeljnih ciljeva europske obrazovne politike. U današnjem društvu, u kojemu su tolerancija i otvorenost prema drugim kulturama poželjni atributi u oblikovanju osobnosti pojedinca, sustav obrazovanja presudan je čimbenik u postizanju spomenutih karakteristika. Europsko Vijeće (Lisbon European Council) donijelo je 2000. godine strateški cilj za Europsku Uniju-postati najkonkurentnije društvo u svijetu, utemeljeno na znanju, spremnosti za ekonomski rast i veću socijalnu koheziju. Kako bi se taj cilj postigao, nastale su brojne promjene u usmjerenju obrazovne politike, između inih i promocija novih znanja, vještina i sposobnosti potrebnih za život u višejezičnom i multikulturalnom društvu. Prvi takav dokument donesen je 2002. godine i u njemu je predstavljen okvir za osam temeljnih kompetencija s detaljnim opisom odgovarajućih znanja, vještina, sposobnosti i stavova koji se odnose na svaku pojedinačnu kompetenciju.

Godine 2006. izrađen je europski kompetencijski okvir<sup>1</sup> u kojemu je određeno osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje: komunikacija na materinskome jeziku, **komunikacija na stranim jezicima**, informacijsko-komunikacijska tehnologija, literarna, matematička i znanstvena pismenost, osposobljenost za poduzetništvo, osposobljenost za cjeloživotno učenje, interpersonalne i građanske kompetencije te kulturna ekspresija. Komuniciranje na stranim jezicima pri tome je određeno kao sposobnost razumijevanja, izražavanja i tumačenja misli, osjećaja i činjenica u usmenom i pismenom obliku. Drugim riječima, komuniciranje na stranim jezicima odnosi se na kompetenciju koja uključuje lingvističku, ali i interkulturalnu komponentu: aktivnu upotrebu dva i/ili više jezika u interkulturalnom komunikacijskom procesu.

### **Određenje pojma „kompetencija“**

U literaturi ne postoji opće prihvaćeni konsenzus određenja pojma kompetencija, odnosno svih stavki koje navedeni pojam kompetencija obuhvaća. Sama riječ kompetencija je latinskog porijekla (lat. *competo*, *competere*) i u hrvatskome jeziku ima sljedeća značenja: biti prikladan, biti za što, biti prema čemu (Žepić, 1991). Veliki broj autora slaže se da kompetenciju čine „osnovne vještine“ koje bi osoba tijekom života trebala moći razviti i usvojiti (Woodruffe, 1993, Green, 1999, Bartram, 2001). Weinert (2001) određuje kompetencijom kognitivne sposobnosti i vještine koje pojedinac posjeduje ili koje može naučiti u smislu sposobnosti za uspješno i odgovorno korištenje rješenja u različitim situacijama dok Kurtz i Bartram (2002) određuju kompetenciju kao multifunkcionalni paket ili kombinaciju vještina, znanja, sposobnosti i stavova, potrebnih za osobni prosperitet i razvoj, društvenu inkluziju i zapošljavanje. U dokumentima OECD-a<sup>2</sup> (2007) kompetencija je određena kao sposobnost koja uključuje četiri dimenzije znanja i vještina: kognitivnu, funkcionalnu, osobnu i etičku dimenziju. Unatoč brojnim teorijskim određenjima, koncept kompetencija je u hrvatskoj literaturi često nejasno određen zbog nekonzistentnoga prijevoda engleskih termina *competence* i *competency*, pri čemu se prvi termin odnosi na stručnu osposobljenost za neki određeni posao dok se drugi termin odnosi na ponašanja koja podupiru uspješno obavljanje određenih radnih aktivnosti<sup>3</sup>. Pojam kompetencije općenito podrazumijeva mjerodavnost u nekoj vrsti djelatnosti, odnosno područje u kojem neka osoba posjeduje znanja, iskustva, upućenost, stručnost ili mjerodavnost za neko područje djelatnost ili poziv, što obuhvaća primjerena znanja, sposobnosti, vještine, stavove i praksu (Spajić-Vrkaš i sur., 2001). Osnovne kompetencije neophodne su za sve aspekte života svakoga čovjeka: osobno ispunjenje i razvoj tijekom života (kulturalni kapital), aktivno građanstvo,

---

<sup>1</sup> Key competences for lifelong learning: A European reference framework, Dostupno na: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962> (15. 2. 2015.)

<sup>2</sup> OECD ili *Organisation for Economic Cooperation and Development* (Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj) međunarodna je konzultativna, ekonomska organizacija koja se trenutno sastoji od 34 države članice. Osnovni je zadatak organizacije promicanje ekonomske i socijalno pozitivne politike koja omogućuje bolji životni standard ljudima širom svijeta. Dostupno na: <http://www.oecd.org/> (15. 2. 2015.).

<sup>3</sup> Više o tome u: Kurz, R., Bartram, D. (2002). Competency and individual performance: Modeling the world of work. U: Robertson, I. T., Callinan, M., Bartram, D. (ur.), *Organizational effectiveness: The role of psychology*. Chichester: Wiley. str. 227-255.

uključivanje u društveni život (socijalni kapital) te mogućnost i sposobnost zapošljavanja (ljudski kapital).

Iako se većina definicija pojma kompetencija odnosi na sposobnost upotrebe znanja, vještina i sposobnosti, Pirš (2014, str. 52) ističe da biti kompetentan ne znači samo usvojiti određena znanja i vještine u nekom području, već biti sposoban djelovati i utjecati na promjene u okolini.

### **Višejezična kompetencija - terminološka razgraničenja**

U današnje je doba nemoguće govoriti o višejezičnosti kao relativno rijetkom fenomenu budući da ne postoji gotovo ni jedno društvo u kojemu višejezični govornici nisu prisutni. Zapravo, moglo bi se generalno reći da je u svijetu više višejezičnih od jednojezičnih govornika, no takve pretpostavke i procjene proizlaze iz različitih interpretacija i konceptijskih određenja višejezičnosti. Neke od svjetski najbrojnijih jezika, poput primjerice engleskoga, španjolskoga i kineskoga jezika veći broj govornika govori kao ini<sup>4</sup> jezik, a ne kao prvi jezik (Saville-Troike, 2006, prema Medved Krajnović, 2010). Upravo zbog sve veće prisutnosti višejezičnih govornika, povećanja mobilnosti jezično i kulturalno različitoga stanovništva kao i općih globalizacijskih procesa, višejezičnost i procesi ovladavanja inim jezicima sve su više predmet raznih i različitih znanstvenih disciplina (psiholingvistike, neurolingvistike, sociolingvistike, antropologije), a zbog iznimne složenost navedenog fenomena sve se više zagovara interdisciplinarni pristup ovladavanju inim jezicima kao i razvoju višejezičnih kompetencija.

Višejezičnost se u uskom lingvističkom smislu odnosi na sposobnost pojedinca ili društvenih skupina da u svakodnevnom životu komunikacijski djelotvorno upotrebljavaju dva i/ili više jezika, međutim Skutnabb-Kangas i McCarty (2008) određuju višejezičnost kao složen fenomen koji uključuje jezično znanje, vještine i sposobnosti pojedinca u dva ili više jezika te jasno razlučuju osobnu višejezičnost od društvene višejezičnosti koja uključuje upotrebu dva ili više jezika u društvenoj zajednici pri čemu ti jezici ne moraju nužno biti jezici osoba pripadnika manjina. Isto tako, navedene autorice ističu da se dvojezičnost, kao najčešći oblik višejezičnosti, može promatrati kao obrazovni cilj u smislu postizanja visokih jezičnih i komunikacijskih kompetencija u dva ili više jezika što uključuje i identifikaciju kulturalnih obilježja dviju ili više jezičnih grupa. U recentnim dokumentima Vijeća Europe, Odjela za jezičnu politiku<sup>5</sup> izričito je naglašena distinkcija višejezičnosti i mnogojezičnosti. Višejezičnost ili plurilingvalizam odnosi se na sposobnost osobe za aktivnu upotrebu dva ili više jezika (što uključuje materinski jezik, prvi jezik ili bilo koji drugi/treći jezik) dok se mnogojezičnost ili multilingvalizam, s druge strane, odnosi na postojanje i upotreba nekoliko jezika na određenom geografskom području pri čemu govornici tog područja ne moraju nužno biti višejezični, već neki upotrebljavaju jedan jezik, a drugi ili treći (Byram, 2009). U

---

<sup>4</sup> „Ini jezik“ nadređeni je pojam za pojmove strani jezik ili drugi jezik. Više o tome u: Jelaska, Z. (2007), Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja, Lahor 2/3, str. 86–99.

<sup>5</sup> Vijeće Europe (*Council of Europe*) je samostalna međunarodna organizacija 47 država članica čiji su glavni zadatci jačanje demokracije i zaštita ljudskih prava. Odjel za jezičnu politiku (Language policy unit) sastavna je jedinica Vijeća Europe usmjerena na razvoj jezične politike članica Vijeća Europe te promociju višejezičnosti, jezične raznovrsnosti, međusobnog razumijevanja, demokratskog građanstva i socijalne kohezije. Dostupno na: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp) (16. 2. 2015.).

dokumentu *Common European Framework of Reference for Languages*<sup>6</sup> (2001), jasno je određena razlika navedenih termina pri čemu je višejezična kompetencija usko povezana s interkulturalnom kompetencijom te je određena kao sposobnost upotrebe dva ili više jezika u određenom komunikacijskom kontekstu i interkulturalnoj interakciji, dok je višejezični govornik određen kao socijalni posrednik s razvijenim jezičnim i interkulturalnim znanjem, iskustvom i vještinama. Coste, Moore i Zarate (2009) se u svojoj studiji *Plurilingual and pluricultural competence* nadovezuju na definiciju višejezičnosti iz CERF-a ističući da složena definicija višejezične i višekulturalne kompetencije ne podrazumijeva hijerarhijsku podređenost ili suprotstavljanje kompetencija pojedinih područja, već postojanje različitih složenih sposobnosti. Višejezični pristup procesima ovladavanja inih jezika podrazumijeva povezivanje učenja prvog stranog jezika i učenja drugog stranog jezika, odnosno svakog daljnjeg stranog jezika, bez obzira na način na koji je jezik naučen ili usvojen<sup>7</sup> (višejezičnim iskustvom ili u školi). Takvim pristupom naglašava se važnost postizanja višejezične komunikacijske kompetencije koja uključuje jezično znanje i iskustvo primjenjivo u određenome jezičnome i interkulturalnome kontekstu. Fenomen komunikacijske kompetencije uveo je D.Hymes (1972) kao opoziciju i svojevrsnu nadogradnju lingvističkoj kompetenciji<sup>8</sup> N. Chomskoga, a pojam se odnosio na pragmatičku upotrebu jezika u određenom komunikacijskom kontekstu. Bagarić i Mihaljević Djigunović (2007) ističu niz pojmova koji se upotrebljavaju kao istoznačnice ili blisko značnici pojmovi komunikacijskoj kompetenciji kao na primjer „jezično umijeće“, „komunikacijsko umijeće“, „komunikacijska jezična sposobnost“, međutim svi se navedeni pojmovi, uglavnom, određuju na isti način kao i pojam komunikacijske kompetencije u smislu znanja i sposobnosti/vještina za uporabu znanja. Prema navedenim autoricama kompetentan korisnik jezika u komunikaciji ne posjeduje samo znanje o jeziku, već i sposobnost i vještinu za aktiviranje toga znanja u određenom komunikacijskom činu.

## **Interkulturalne dimenzije višejezične kompetencije**

### **a.) interkulturalna komunikacija**

Jezik je osnovno sredstvo ljudskog sporazumijevanja, a komunikacija osnovna ljudska potreba jer ljudi su prije svega, socijalna bića. Određenje pojma interkulturalne komunikacije ovisi o načinu određenja pojma kulture, interkulturalnoga kontakta i/ili dijaloga i samog procesa komunikacije. U društvenim se znanostima kultura najčešće određuje kao složen konstrukt vrijednosti, stavova, ponašanja, normi, vjerovanja koji se prenose socijalnim putem.

---

<sup>6</sup> CERF (Common European Framework of Reference for Languages) ili hrvatska inačica **ZEROJ** (Zajednički europski referentni okvir za jezike) dokument je koji sadrži smjernice za razvoj i učenje stranih jezika. Dostupno na: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf) (16. 2. 2015.).

<sup>7</sup> Iako se procesi usvajanja i učenja jezika u lingvističkim istraživanjima jasno razlikuju, veliki broj istraživanja pokazao je preklapanja oba procesa pa se u hrvatskome jeziku kao krovni naziv koji obuhvaća proces usvajanja i proces učenja upotrebljava naziv ovladavanje jezikom/icima. Više u: Medved Krajnović, M. (2010), *Od jednojezičnosti do višejezičnosti*. Zagreb: Leykam international d.o.o.

<sup>8</sup> Lingvistička kompetencija se odnosi na jezično znanje smislu poznavanja fonoloških, morfoloških, i sintaktičkih pravila, odnosno gramatičko znanje pojedinca.

Marshall (1998) primjerice, određuje kulturu kao sveopći termin kojim se označavaju simbolički i naučeni aspekti društvene zajednice. Hall (1976) naglašava povezanost kulture i komunikacije ističući komunikaciju pretpostavkom za određenje kulturalnih iskustava. McDaniel i Samovar (2014) ističu recipročan odnos kulture i komunikacije te je prema njima kultura simbolička, dinamična i etnocentrički orijentirana, ona se uči i transgeneracijski prenosi. Komunikacija je zapravo, transfer informacija, međutim, fenomen komunikacije je puno složeniji od jednostavnog prijenosa informacija, odnosno procesa davanja i primanja informacija. Ljubešić i Capanec (2012) naglašavaju da komunikacija ima imanentnu ulogu u ljudskoj prirodi te ističu zajedničku komponentu svih definicija komunikacije: komunikacijom osobe utječu jedna na drugu na mentalnoj razini, tj. razmjenjuju obavijesti koje mijenjaju njihovu svijest i ponašanje. Interkulturalna komunikacija je dakle, proces interakcije ljudi različitih kulturalnih obilježja, pri čemu se interakcija odnosi na verbalnu i neverbalnu komunikaciju. Chen i Starosta (1996) govore o interkulturalnoj komunikacijskoj kompetenciji ili ICC (intercultural communication competence) ističući izuzetnu složenost ovog fenomena. Prema navedenim autorima interkulturalnu komunikacijsku kompetenciju čine tri međusobno povezane dimenzije: interkulturalna svjesnost, interkulturalna osjetljivost te interkulturalna spretnost. Interkulturalna svjesnost odnosi se na kognitivnu dimenziju interkulturalne komunikacijske kompetencije i uključuje sposobnost razumijevanja sličnosti i različitosti kultura „drugih“; interkulturalna osjetljivost čini afektivnu dimenziju interkulturalne komunikacijske kompetencije i odnosi se na želju za upoznavanjem kulturalno drugačijih osoba te poštovanje i prihvaćanje kulturalnih razlika; interkulturalna spretnost element je bihevioralne dimenzije interkulturalne komunikacijske kompetencije i odnosi se na uspostavljanje komunikacije u interakciji s ljudima različitih kultura. Složenost interkulturalne komunikacijske kompetencije ističu Arasaratnam i Doerfel (2005) koji u svojoj studiji navode pet međusobno povezanih segmenata interkulturalne komunikacijske kompetencije: empatičnost, interkulturalno iskustvo, motivacija, opći stavovi te sposobnosti aktivnog slušanja u komunikaciji. Dijalog ljudi različitih jezičnih i kulturalnih obilježja, moguć je, dakle samo uz uspostavljanje komunikacije na zajedničkom jeziku. Iako se u korpusu interkulturalnih istraživanja, kao dominantni čimbenici za postizanje interkulturalne komunikacije, najviše ističu pozitivni stavovi, fleksibilnost i otvorenost prema drugim kulturama, brojni autori naglašavaju upravo važnost poznavanja zajedničkog jezika (Heyward, 2002; Matveev i Nelson, 2004; Hill, 2006). Teza o povezanosti višejezične kompetencije i interkulturalnoga dijaloga vidljiva je i u ekspanziji određenih jezika (primjerice engleskoga jezika) koji se često upotrebljavaju kao jezici internacionalnih razmjera ili lingua franca.<sup>9</sup>

## **b.) interkulturalna osjetljivost**

Iako je u okviru interkulturalne pedagogije jasno vidljiva tendencija porasta istraživanja interkulturalne osjetljivosti, u literaturi je fenomen interkulturalne osjetljivosti često različito

---

<sup>9</sup> Lingua franca je termin za jezik koji se upotrebljava u komunikaciji između izvornih govornika različitih jezika <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/lingua-franca>.

teorijski određen. Prema Straffon-u (2003), interkulturalna osjetljivost odnosi se na osobnu želju za razumijevanje, poštivanje i prihvaćanje kulturalno drugačijih osoba. Piršl (2007) navodi da je interkulturalna osjetljivost zapravo jedna od dimenzija interkulturalne kompetencije, a odnosi se na sposobnost uočavanja i prepoznavanja postojanja različitih pogleda na svijet koji omogućavaju prihvaćanje i priznavanje vlastitog identiteta i vlastitih kulturnih vrijednosti, kao i kulturnih vrijednosti i identiteta pripadnika drugih kultura. Interkulturalna osjetljivost kao i interkulturalna kompetencija sposobnosti su koje se stječu, razvijaju i poboljšavaju tijekom života putem različitih životnih iskustava. Chen i Starosta (2000), kao što je već spomenuto ranije u tekstu, određuju interkulturalnu osjetljivost kao afektivni aspekt interkulturalne komunikacijske kompetencije te naglašavaju nužnost razlikovanja interkulturalne osjetljivosti od interkulturalne svjesnosti i interkulturalne spretnosti. Bennett (1993) pak ističe važnost interkulturalnog iskustva te navodi da je interkulturalna osjetljivost sastavni element interkulturalne kompetencije; veća interkulturalna osjetljivost podrazumijeva bolju interkulturalnu kompetenciju, odnosno složeniju percepciju kulturalnih razlika. Budući da je zajednički jezik primarni agens suradnje i interkulturalnoga dijaloga, višejezični govornici imaju veće predispozicije pri ostavarenju interkulturalne komunikacije što u konačnici rezultira većim interkulturalnim iskustvom. Pored brojnih radova i teorijskih promišljanja o povezanosti višejezične i interkulturalne kompetencije, malobrojna su, na žalost, empirijska istraživanja kojima su potvrđene pozitivne korelacije potonjih fenomena. Čini se da je nedostatak empirijskih istraživanja rezultat zapravo nekoliko čimbenika: nedostatka jasnih teorijskih određenja višejezične i interkulturalne kompetencije što se očituje pri konstrukciji valjanog i pouzdanog istraživačkog instrumenta, jasno određenje istraživačkoga uzorka, nužnost interdisciplinarnog pristupa istraživanju i drugo. Međutim, unatoč složenoj metodologiji, u nekoliko se istraživanja, pokazala povezanost interkulturalne osjetljivosti te poznavanja i upotrebe više jezika (Straffon, 2001; Corbaz, 2005; Peng, Rangspahat i Thaipakdee, 2005). Čini se da višejezični govornici, neovisno o stupnju jezične i komunikacijske kompetencije u više jezika, upravo zbog mogućnosti uspostavljanja interkulturalnog kontakta, imaju veće predispozicije za stjecanje interkulturalnog iskustva, nužnog elementa za razvoj interkulturalne kompetencije.

### **c.) interkulturalna kompetencija**

Interkulturalna kompetencije složen je konstrukt za koji, isto tako, u literaturi ne postoji sveopći konsenzus oko terminološkog određenja. Rezultat je to s jedne strane upotrebe različitih konceptualnih naziva za isti fenomen, a s druge strane isticanje važnosti pojedinih sastavnica. Piršl (2014, str.53) navodi više razloga zbog kojih u literaturi ne postoji suglasnost u određenju pojma interkulturalne kompetencije: nužnost interdisciplinarnog pristupa u proučavanju i istraživanju, specifičan kulturni, povijesni, politički, ekonomski i društveni kontekst, problem prevođenja i usuglašavanja pojedinih terminoloških pojmova te složenost pojma interkulturalne kompetencije koji se sam po sebi sastoji od dva kompleksna pojma “kulture” i “kompetencije”, a koji se različito shvaćaju i određuju. Međutim, unatoč velikom broju različitih definicija, može se reći da se interkulturalna kompetencija odnosi na sposobnost osobe za učinkovitu interakciju i prikladan dijalog s kulturalno drugačijim osobama. Veliki broj autora ističe tri sastavnice interkulturalne kompetencije: kognitivnu,

afektivnu i ponašajnu (Benson, 1987; Ruben 1989; Kim, 1992; Hrvatić, Piršl, 2005; Bedeković, 2011). Jedan od najpoznatijih modela interkulturalne kompetencije je model autorice Deardorff (2006) prema kojoj je interkulturalna kompetencija proces uspješne i prikladne komunikacije u interkulturalnim situacijama, čije temelje čine interkulturalno znanje, vještine i stavovi. Fundamentalno polazište su, dakle, za razvoj interkulturalne kompetencije pozitivni stavovi prema osobama drugačijih kulturalnih obilježja. U kontekstu terminološkog određenja višejezične i interkulturalne kompetencije te njihove povezanosti, neophodno je spomenuti Byram-ovu definiciju (2005) koji ističe da interkulturalna kompetencija podrazumijeva sposobnost zadovoljavajuće interakcije i komunikacije s pripadnicima drugih kultura na stranom jeziku i razlikuje se od znanja o drugoj kulturi koja je povezana s jezičnom kompetencijom u smislu sposobnosti uporabe jezika u određenim situacijama. Relativno je malen broj interkulturalnih istraživanja u kojima se eksplicitno naglašava povezanost interkulturalne i višejezične kompetencije. Međutim, u brojnim smjernicama za obrazovanje Vijeća Europe, naglašava se povezanost učenja stranih jezika i razvoja interkulturalne kompetencije te promovira nužnost integracije interkulturalnih sadržaja u procese poučavanja i učenja stranih jezika: Plurilingual and pluricultural competence (2009), Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education (2009), Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education (2010), The cultural and intercultural dimensions of language teaching: current practice and prospects (2011)<sup>10</sup>.

### **Usmjerenost hrvatske odgojno obrazovne politike na razvoj višejezične i interkulturalne kompetencije**

U Hrvatskoj su proteklih godina donesene brojne promjene u opsegu i kvaliteti odgojno-obrazovnog sadržaja te pristupa poučavanja u osnovnim i srednjim školama, a jedna od temeljnih stavki reforme hrvatskoga odgojno-obrazovnoga sustava jest primjena europskog kompetencijskog okvira te uvođenje kurikuluskoga pristupa odgoju i obrazovanju. Time su, u skladu s europskim standardom, postale nove strateške smjernice odgojno-obrazovnog sustava znanje, kompetencije, uspjeh i konkurentnost. U Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011), temeljnom dokumentu predškolskoga, općega obvezatnoga i srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja, navedeni su opći odgojno-obrazovni ciljevi, među ostalim i sustavan način poučavanja učenika, razvijanje svijesti učenika o očuvanju materijalne i duhovne povijesno-kulturne baštine Republike Hrvatske i nacionalnoga identiteta, promicanje i razvijanje svijesti o hrvatskomu jeziku, odgajanje i obrazovanje učenika u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima te pravima i obvezama djece, osposobljavanje učenika za življenje **u multikulturalnome svijetu, poštivanje različitosti i snošljivost te djelatno i odgovorno sudjelovanje u demokratskomu razvoju društva**, omogućavanje učenicima stjecanje temeljnih (općeobrazovnih) i strukovnih kompetencija, poticanje i razvijanje samostalnosti, samopouzdanja, odgovornosti i stvaralaštva te osposobljavanje učenika za cjeloživotno učenje. Navedeni se ciljevi operacionalno iskazuju očekivanim ishodima učenja učenika, prvenstveno razvijenim **kompetencijama** (osam

---

<sup>10</sup> Dostupno na: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/> (17. 2. 2015.).



temeljnih kompetencija koje su komplementarne kompetencijama europskoga kompetencijskoga okvira), razvijenom sposobnošću kritičnog mišljenja i kreativne sposobnosti, osposobljenošću za samostalno učenje, razvijenim socijalnim kompetencijama te poznavanju ljudskih prava i prava djece, razvijenim temeljnim znanjima o umjetnosti, **vlastitoj kulturi te kulturama drugih naroda**, o vlastitom zdravlju i zdravlju drugih, razvijenom svijesti o potrebi očuvanja prirode, razvijenom poduzetničkom kompetencijom, samopouzdanjem, samopoštovanjem i drugo. Drugim riječima, hrvatski odgojno-obrazovni sustav na deklarativnoj razini strateških obrazovnih dokumenata prati europske trendove kada je riječ o promicanju višejezične i interkulturalne kompetencije, međutim u neposrednom nastavnom procesu ovladavanja inim jezicima, odnosno na kurikulumskoj razini, nužne su promjene u smislu implementacije interkulturalnih sadržaja u nastavni proces učenja i poučavanja stranih jezika.

### **Prema zaključku**

Višekulturalna i interkulturalna kompetencija dva su složena i povezana fenomena neophodna za život u kulturalno i jezično heterogenom društvu. Unatoč malom broju znanstvenih radova kojima je empirijski utemeljena povezanost potonjih fenomena, mnogi radovi na teorijskoj razini govore o nužnoj nedjeljivosti istih. Nemoguće je ostvariti komunikaciju ukoliko ne postoji zajednički jezični kod, neovisno o tome radi li se o verbalnoj ili neverbalnoj komunikaciji. Iz tog razloga, višejezična kompetencija nužno je povezana s interkulturalnom kompetencijom u smislu ostvarivanja interkulturalnoga kontakta, stjecanja interkulturalnoga iskustva, razvoja pozitivnih stavova prema kulturalnoj različitosti, razvoja samorefleksije itd. Drugim riječima, višejezično kompetentni pojedinci imaju veću mogućnost ostvarenja interkulturalnih odnosa, odnosno dijaloga s pripadnicima različitih kultura.

### **Literatura:**

1. Arasaratnam, L. A., Doerfel, M. L. (2005), Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, str. 137–163.
2. Bagarić, V., Mihaljević Djigunović, J. (2007), Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika*, Vol.8., br. 1, str. 84-93.
3. Bartram, D. (2001), *Predicting competency dimensions from components: A validation of the two-step process*. Thames Ditton, UK: SHL Group.
4. Bedeković, V. (2011), *Interkulturalne kompetencije nastavnika* (doktorska disertacija). Odsjek za pedagogiju-Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
5. Bennet, M. J. (1993), Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. U: R. M. Paige (ur.), *Education for intercultural experience*. Yarmouth: Intercultural Press, str. 21-71.
6. Benson, P. G. (1987), Measuring Cross-Cultural Adjustment: the Problem of Criteria. *International Journal of Intercultural Relations*, 2(1), str. 21-37.

7. Byram, M. (2005), *European Language Portfolio. Theoretical model and proposed template for an autobiography of 'key intercultural experiences'*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
8. Byram, M. (2009), Evaluation and/or Assessment of Intercultural Competence. U: Hu, A., Byram, M. (ur.), *Intercultural Competence and Foreign Language Learning. Models, Empiricism and Assessment*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, str. 215-234.
9. Chen, G. M., Starosta, W. J. (1996), Intercultural communication competence: a synthesis. *Communication Yearbook*, 19, str. 353-383.
10. Chen, G. M., Starosta, W. J. (2000), The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication*, 3, str. 1-15.
11. Corbaz, P.C. (2005), *Assessing the effect of foreign language immersion program on intercultural sensitivity in elementary students*. M.S. Thesis (online). Oklahoma State University. Dostupno na: <http://digital.library.okstate.edu/etd/umi-okstate-1320.pdf> (20. 2. 2015.).
12. Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009), *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. Dostupno na [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)
13. Council of Europe, Language Policy Unit (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe. Pribavljeno 16. 2. 2015. sa: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf) .
14. Council of Europe, Language Policy Unit (2009), *Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. Pribavljeno 16. 2. 2015. sa: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE\\_texts\\_Source/platformResources\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/platformResources_en.pdf)
15. Council of Europe, Language Policy Unit (2010), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. Pribavljeno 16. 2. 2015. sa: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/EducInter\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/EducInter_en.asp)
16. Council of Europe, Language Policy Unit (2011), *The cultural and intercultural dimensions of language teaching: current practice and prospects*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. Pribavljeno 16. 2. 2015. sa: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/EducInter\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/EducInter_en.asp)
17. Deardorff, D.K. (2006), The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10, str. 241-2.
18. Green, P. C. (1999), *Building Robust Competencies: Linking Human Resource Systems to Organizational Strategies*. San Francisco: Jossey-Bass.
19. Hall, E.T. (1976), *Beyond culture*. New York: Doubleday.
20. Heyward, M. (2002), From international to intercultural. *Journal of Reserach in International Education* 1, 1, str. 9-32.
21. Hill, I. (2006), Student types, school types and their combined influence on the development of intercultural understanding. *Journal of Reserach in International Education* 5,1, str.5-33.
22. Hrvatić, N., Piršl, E. (2005), Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), str. 251-266.
23. Hymes, D. (1972), On Communicative Competence. U: Pride, J.,B., Holmes, J. (ur.), *Sociolinguistics*. London: Penguin, str. 269-293.
24. Jelaska, Z. (2007), Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. *Lahor* 2/3, str. 86–99.

25. Kim, Y.Y. (1992), Intercultural Communication Competence: a Systems-Thinking View. U: Gudykunst, W. B., Kim, Y.Y. (ur.), *Readings on Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*. New York: McGraw-Hill, str.371-381.
26. Kurtz, R., Bartram, D. (2002), Competency and individual performance: Modeling the world of work. U: Robertson, T., I., Callinan, M., Bartram, D. (ur.), *Organizational effectiveness: The role of psychology*. Chichester: John Wiley, str. 227-255.
27. Ljubešić, M., Ceganec, M. (2012), Rana komunikacija: u čemu je tajna. *Logopedija*, 3(1), str. 35-45.
28. Marshall, G. (1998), *A Dictionary of Sociology (2nd edn.)*. New York: Oxford University Press.
29. Matveev, A.W., Nelson, P.E. (2004), Cross cultural communication competence and multicultural team performance: Perceptions of American and Russian managers. *International Journal of Cross Cultural Management* 4, 2, str.253-270.
30. McDaniel, E. R., Samovar, L.A. (2014), Understanding and Applying Intercultural Communication in the Global Community: The Fundamentals. U: Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R., Roy, C. S. (ur.), *Approaches to Intercultural Communication* (14th edition). Boston: Cengage Learning, str. 5-16.
31. Medved Krajnović, M. (2010), *Od jednojezičnosti do višejezičnosti*. Zagreb: Leykam international d.o.o.
32. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (2011), Nacionalni okvirni kurikulum.
33. Peng, S. Y., Rangsipat, S., Thaipakdee, S. (2005), Measuring intercultural sensitivity: A comparative study of ethnic Chinese and Thai Nationals. *Journal of Intercultural Communication Research*, 34 (2), str.119-137.
34. Piršl, E. (2007), Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. U: Previšić, V., Šoljan, N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 275-291.
35. Piršl, E. (2014), (Re)definicija pojma kompetencije i interkulturalne kompetencije. U: Hrvatić, N. (ur.), *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*. Zagreb-Virovitica: Odsjek za pedagogiju-Filozofski fakultet u Zagrebu, Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici, str. 47-68.
36. Ruben, B. D. (1989), The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues. *International Journal of Intercultural Relations*,13, str. 229-240.
37. Skutnabb-Kangas, T., McCarty, T., L. (2008), Key concepts in bilingual education: ideological, historical, epistemological, and empirical foundations. U: Cummins, J., Homberger, M. (ur.), *Encyclopedia of Language and Education, (2nd edition)*. Bilingual Education, Vol. 5. New York: Springer, str. 3-17.
38. Spajić-Vrkaš i sur. (2001), *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
39. Straffon, D. A. (2001), *Assessing intercultural sensitivity levels of high school students in an international school*. Unpublished doctoral dissertation. Minneapolis: University of Minnesota.
40. Straffon, D. A. (2003), Assessing the Intercultural Sensitivity of High School Students Attending an International School. *Intercultural Journal of Intercultural Relations*, 27, str. 487-501.
41. The European Parliament and the Council of the European Union (2006), *Key competences for lifelong learning: A European reference framework*. Pribavljeno 15. 2. 2015. sa: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962>

42. Weinert, F. E. (2001), Competencies and Key Competencies: Educational Perspective. U: Smelser, N. J., Baltes, P. B. (ur.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Amsterdam: Elsevier, Vol. 4, str. 2433-2436.
43. Woodruffe, C. (1993), *Assessment Centres: Identifying and Developing Competence*. London: Institute of Personnel Management.
44. Žepić, M. (1991), *Latinsko hrvatski rječnik*. Zagreb: Školska knjiga.

### **Plurilingual and intercultural competence - comparative perspectives**

#### **Abstract**

Considering contemporary interpretations of plurilingual and intercultural competence, the paper discusses common dimensions of these phenomena and upholds their mutual connection. Although, there is no unique consensus among authors on theoretical definition of plurilingual and intercultural competence, most authors define plurilingual competence as a complex figure of affective abilities to use two or more languages, which includes linguistic knowledge and communication abilities needed for intercultural interaction and dialogue. Therefore, the most cited concepts of plurilingual competence are described as well as their connection to different elements of intercultural competence. The aim of this paper is to implicate importance of implementation of intercultural contents in the processes of foreign language teaching and learning.

**Key words:** competence, plurilingual competence, intercultural communication, intercultural competence

# Antinomije zajedničkih europskih vrijednosti

Dr. sc. **Marijan Franjčić**  
Nadbiskupska klasična gimnazija Zagreb

## Sažetak

Projekt europskog ujedinjavanja u asocijaciju Europske unije zahtjevan je, značajan i veliki projekt koji se uspješno razvija unatoč čestim divergentnim mišljenjima, stavovima, dvojbama i pitanjima koja se iznova postavljaju. Nedvojbena je, međutim, potreba zajedničkih vrijednosti kao veza i duše te nove zajednice vrijednosti. Ovaj rad istražuje i analizira opravdanost i ispravnost nekih zajedničkih vrijednosti u njihovoj pretenziji da budu definitivne, opécivilizacijski prihvaćene, kao i mjeru njihove potpunosti i njihove univerzalnosti te filozofiju i kulturu na kojoj su temeljene. Autor zaključuje da postoji nejedinstvenost članica u definiranju sadržaja i primjeni nekih vrijednosti u praksi, osobito akcentira nepotpunosti prava slobodnog izražavanja religijske pripadnosti, problematičnost i samoograničenje filozofije i kulture iz kojih se izvode načela i zajedničke vrijednosti. Zaključci, tvrdi autor, ujedno potvrđuju potrebu interkulturalne kompetencije u formaciji europskog građanina, kao i daljnje rješavanje unutarnjih temeljnih problema EU-a, posebice kao zajednice vrijednosti i identiteta, budući da su prvotni ciljevi europske integracije još uvijek povremeno skloni velikim oscilacijama.

**Ključne riječi:** europske vrijednosti, sloboda, demokracija, prosvjetiteljstvo, zajednica vrijednosti, antinomije

## Uvod

Vizionarima i začetnicima europske ekonomske integracije i zapadnog vojnopolitičkog saveza, što se tijekom povijesti transformiralo kroz nekoliko različitih asocijacija sve do Europske unije (Adenaueru, K., Schumanu, R., A. de Gasperiju, Monnetu, J.), a nakon iskustva drugog svjetskog rata, bilo je jasno da takvo ujedinjenje neće uspjeti budu li mu integrativni elementi samo racionalni i gospodarski projekti. Uvažavajući povijest svojih zemalja i cijele Europe, povijest koja je historia testis temporum et magistra vitae, nisu previdjeli potrebu duše toga budućega europskog jedinstva koje mora biti i racionalni i gospodarski, ali i vrijednosni projekt ili zajednica. Kroz razne integracije i asocijacije, metamorfoze filozofske i kulturološke, Europa se do danas razvila u Europsku Uniju koja 'ujedinjuje' 28 zemalja članica. Budući da aktualna EU još ne obuhvaća i punopravno ne uključuje sve države europskog kontinenta, jasno je da EU još uvijek nastaje, da je pred daljnjim izazovom i zadatkom stalnih (pro)mijena i da su najvažniji čimbenik mogućeg i

(za)dobrovoljnog suživota u takvom procesu i kontekstu baš fundamentalne zajedničke vrijednosti. A koje su to vrijednosti, postoji li apsolutna suglasnost zemalja članica EU-a u definiranju i prihvaćanju te jednakost u njihovoj primjeni kod raznih odluka EU-a, jesu li te vrijednosti definitivne i općecivilizacijski prihvaćene od svih i jesu li potpune ili pak su ne univerzalne, nepotpune i samoograničavajuće zbog jedne egzistencijalne filozofije i njoj pripadajuće kulture koje su u temelju tih vrijednosti, o tome raspravljamo na slijedećim stranicama.

### **Nedovršen i permanentno nastajući spektar vrijednosti**

S povijesnog aspekta očita je činjenica kako tijekom dosadašnjeg razvoja i suradnje svih članica EU-a znači istodobno sa (pro)širenjem i povećavanjem (u konačnici i mijenjanje) pojedinačnih i zajedničkih interesa, što potom dovodi do uvijek novih vrijednosti kao jezgre novog europskog jedinstva. Očito je da se „...Europa neprestano stvara, da je uvijek reformanda.“ (Roberts, 2002, str. 676). A zajedničke vrijednosti postale su humus za nastanak osnovnih načela EU-a. Sjetimo se tek načela poštovanja kulturne raznolikosti, prava čovjeka, slobode i sigurnosti, slobode izražavanja misli, ne diskriminacije... Navedena načela uz dodatak preostalih navedenih, stavljaju nas pred vrlo zahtjevan zadatak jedva mogućeg pronalaska društvenog sustava koji bi sve ciljeve tih načela mogao realizirati i koji bi predstavljao politički ideal. Takvo što nije uspjela ostvariti, uz puno umovanja i htijenja, ni mudra starogrčka filozofija (Platon...) pa se na kraju priklonila viziji čovjeka poslušnika državom propisanih zakona. To budi snažnu asocijaciju na idealističku viziju Europske unije koja, čini se, posredstvom sve veće društvene regulative života na prostoru EU-a namjerava ostvariti zacrtane idealističke ciljeve. K tome, gotovo je nedovršen i otvoren vrijednosni problem EU-a s religijskim pitanjem, kršćanstva osobito.

S kršćanstvom je, naime, po nekima u Europu došao strani uvoz, po drugima je ono nešto po čemu je Europa tek postala Europa. Kršćanstvo<sup>1</sup> je s jedne strane korijen Europe, a s druge strane je za mnoge strano tijelo u razumom, prosvjetiteljstvom i demokracijom određenom svijetu. Doktor prava, Weiler,<sup>2</sup> govori o europskoj „kristofobiji“ i čudi se bojazni Europe da prizna i izrazi evidentnost svojih kršćanskih korijena. A jedan biskup<sup>3</sup> dramatičnost stanja u Europi, jezgrovito je opisao: „Ne bi li se uskoro mogao doživjeti trenutak kada će europsko društvo u svojoj većini kršćanima reći: Vi ste strano tijelo među nama. Vaše vrijednosti nisu naše. 'Europske vrijednosti' drukčije su od kršćanskih. Vi ne pripadate nama!“ Ako bi do toga došlo, bi li to bilo iznenađenje?“ (Schönborn, 2011, str.99). Svjedoci smo da danas takva „emancipirana“ Europa juri postati realnošću, dok istodobno Jürgen Habermas zabrinuto upozorava na posljedice raskršćanjene Europe kao na „modernu koja je iskočila iz kolosijeka“ te zabrinuto promatra propadanje etičke svijesti, tendenciju nestajanja solidarnosti i sve veće pomanjkanje „resursa smisla“ (Schönborn, 2011, str.101). Sa širenjem EU-a novim članicama ujedno se šire i nastupaju novi interesi svih ili nekih članica, što dovodi do stvaranja novih

<sup>1</sup> U zemljama članicama EU-a živi 78,6% građana koji se izjašnjavaju kršćanima, 3,1% muslimanima, 1,1% pripadaju drugim vjerskim zajednicama, dok 17,2% ljudi ne pripada nijednoj vjeri

<sup>2</sup> Weiler, J.H. je profesor europskoga prava na New York University, ortodokсни Židov, u svojoj knjizi „Kršćanska Europa. Istraživanja“ (2003)

<sup>3</sup> U listopadu 2007. godine održan je susretu predstavnika europskih rimokatoličkih biskupskih konferencija u portugalskom marijanskom svetištu Fatimi,

načela suradnje, a iz tih novih načela nastaju djelomične redukcije ili ekstenzije postojećih zajedničkih vrijednosti. No, prije nastavka same rasprave o europskim vrijednostima, pokušajmo odrediti što vrijednosti jesu i je li EU zajednica vrijednosti.

### **Što su vrijednosti i što je zajednica vrijednosti**

Što su vrijednosti, što je zapravo zajednica vrijednosti, koje vrijednosti predstavljaju ono što je u Europi zajedničko, kakve se vezivne političke snage razvijaju iz Europske unije kao zajednice vrijednosti? Bit odgovora na ta pitanja, tvrdi Thesing (1937.)<sup>4</sup>, nećemo naći u zemljopisu i opisivanju granica Europe. Korisnije je za to Europu promatrati kao kulturalno i povijesno jedinstvo. A cjelovitiji odgovor implicira još i pravnu te političku definiciju. Odgovarajući na pitanje što vrijednosti zapravo jesu, prvo valja isključiti ekonomski pojam vrijednosti kao određivanja cijene, a nakon toga ponovo konstatirati da nije jednostavno odrediti pojam „vrijednosti“. Vrijednosti, smjernice, norme, vrline, ponajprije se odnose na skup predodžaba o nečemu što se smatra poželjnim, a to poželjno ima porijeklo u čovjeku. Tako vrijednost otkrivamo kao onu koja označava fundamentalnu, centralnu i generalnu predodžbu cilja i smjernicu za čovjekovo djelovanje i suživot u društvu unutar neke kulture. Vrijednosti su povijesno nastale, a kad je riječ o europskom kontinentu njihov je glavni izvor Biblija čija nadahnuća kroz povijest poprimaju kulturalne forme koje mijenjaju lica. Vrijednosti zato prepoznamo kao etičke standarde koji utječu i određuju ciljeve, usmjerenost, intenzitet i izbor sredstava čovjekova djelovanja, a ujedno daju smisao čovjekovu djelovanju. Vrijednosti su unutarnja, duhovna moć u životu pojedinca, skupine ili kulturalnog kolektiviteta. U današnjoj Europi su, prema Thesingu (2007), razvijene i utvrđene uglavnom ove vrijednosti i vrline:

- *individualno dostojanstvo čovjeka* - nepovredivo je i vrijedi za svakoga
- vrijednosti suživota u društvu: *sloboda, jednakost i solidarnost*
- temeljna vrijednost individualnog i društvenog ponašanja i djelovanja: *zapovijed ljubavi prema bližnjemu*
- vrijednosti za ustroj moderne demokracije: *tolerancija, pravna država i pravednost*
- vrijednost za sebe, državni oblik i oblik života: *demokracija*
- vrijednosti kao važni oslonci i smjernice pojedincima i društvima za nalaženje čvrstog tla pod nogama i za obranu od proizvoljnosti kolebljivog duha vremena: *mudrost, hrabrost, snaga vjere, istinoljubivost, empatija, prijateljstvo, lojalnost, nenasilnost, odgovornost, marljivost, osjećaj za zajednicu.*

Pri definiranju vrijednosti mora se računati da je njihov izvor u slobodnoj volji većine građana, a ne u iznudi države. Samo vrijednosti koje izvire iz slobodne volje ljudi bivaju ugrađene u kulturu neke zemlje u kojoj, kulturi, jezik i religija, kako tvrdi Oberndörfer, čine važne dijelove te otkrivaju dušu i duh nekog naroda (Thesing, 2007).

---

<sup>4</sup> Josip Gerhard Thesing (1937) bio je zamjenik glavnog tajnika Zaklade Konrad Adenauer, direktor Međunarodnog instituta Konrad Adenauer (1984-2002), zamjenik generalnog tajnika (2000-2002), predsjednik DPG (njemačko-poljskog društva, 2005-2007), od 1961. Član je katoličke studentske asocijacije KDSSt.V., objavio više od 70 knjiga.

Europska unija je zajednica vrijednosti koje su taksativno popisane u člancima I-1 do I-3 Ugovora iz Lisabona o izmjeni ugovora o Europskoj Uniji i ugovora o osnivanju Europske zajednice, kao vrijednosti i ciljevi Europske unije. „Te vrijednosti zajedničke su svim državama članicama u jednom društvu koje se odlikuje pluralizmom, nediskriminiranjem, tolerancijom, pravednošću, solidarnošću i jednakošću žena i muškaraca.“ (Thesing, 2007, str. 12). Ako su doista prihvaćene od svih članica EU-a vrijednosti naznačene/određene u Ugovoru iz Lisabona..., tada bi u svakoj od članica trebala biti transparentna vladavina tih vrijednosti, tj. EU bi trebala biti zajednica vrijednosti jednostavno.

### **Antinomije zajedničkih europskih vrijednosti**

Daljnjom analizom i kritičkim pristupom glavnim europskim vrijednostima otkrivamo određena neslaganja, štoviše razilaženja, članica EU-a u inače sloznom proklamiranju zajedničkih vrijednosti i identičnosti njihova sadržaja. Promotrimo najprije *slobodu*. Dignitet vrijednosti slobode nije u proizvoljnosti pojedinca bez granica, već u njezinoj poveznici s njezinim ćudorednim temeljem i zadaćom. Prihvaćamo distinkciju ljudske slobode i slobode u području animalnoga. Ako je jedini sadržaj slobode mogućnost zadovoljenja potreba, to nije ljudska sloboda. Individualnoj slobodi je potreban zajednički sadržaj. U protivnom individualna sloboda ne može opstojati u ispravnom poretku sloboda, poretku koji jamči svima njihova ljudska prava. Sloboda se proteže do granice koja označava slobodu činjenja onoga što je dobro i pravno dopušteno. Ne može netko slobodu htjeti imati samo za sebe jer to bi bila egoistična sloboda, a ne sloboda nedjeljiva kao zadaća za svo ćovječanstvo. Imati slobode uključuje i određene žrtve i odricanja.

Analizirajmo sada antinomije europske vrijednosti - *demokracije*. O njoj se općenito govori kao idealu, koji doduše ne ostvaruje idealno društvo, ali je praktički najprikladniji sustav vladanja. Demokracija ne raspoređuje i ne kontrolira samo vlast i moć, već se pokazuje kao posebno jamstvo protiv samovolje i raznih pritisaka. Ona je i garancija slobode ćovjeka pojedinca i ljudskih prava općenito. U današnjem europskom govoru o demokraciji problemi nastaju ne u trenutku zahtjeva slobode kao ćivotnog oblika demokracije već puno snaćnije kad se istiće *pravo i dobro* kao sadržaj demokracije. Znaći li demokracija dobra i demokracija prava, da nam država nameće određenu ideju dobra i da o pitanju istine odlučuje država? Istina općenito, i istina o dobru, nije zajednićki spoznatljiva pa nametanje svima istine koju samo neki smatraju istinom, znaći zarobljavanje savjesti. U takvom slućaju proglašava se istinu elementom netolerancije i nedemokracije i nju proglašava samo privatnim dobrom ili dobrom određene skupine, ali ne i svih. Tog ćasa (ne)demokracija posiće i na vrijednosnu scenu dovodi relativizam kao stvarnog jamca slobode i samog središta slobode, slobode vjerovanja i savjesti. Istodobno idealizirana demokracija, ćiji je *raison d'être* garancija i osiguranje nepovredivih ljudskih prava, pojavljuje se bez svoje ne-relativistićke jezgre. Ali narav ljudskih prava ne podlijeće načelu pluralizma i tolerancije, jer ona sama jesu sadržaj tolerancije i slobode. Stoga pokućaj ili nasilno oduzimanje drugomu njegova prava nikada i nigdje ne može postati sadržaj prava i slobode. Tako smo došli do temelja istine, ćudoredne istine, ali i do onoga ćega se demokracija ne može odreći. Zato se danas radije govori o vrjednotama nego o istini kako bi se elegantno izbjegao sukob s idejom tolerancije i demokratskim relativizmom. Ipak, vrjednote unatoć tome i na sreću, svoju nedodirljivost



zadobivaju i imaju zbog „činjenice što su istinite i što odgovaraju istinitim zahtjevima čovjekova bića.“ (Ratzinger, 2009, str. 25)

Antinomije u shvaćanju i praksi suvremene demokracije otkrivamo kao relativistički stav po kojem većina i praksa određuju istinu i tome suprotan stav, da istina omogućava ispravnu praksu.<sup>5</sup>

Temeljem dosad iznesenog očite su razlike, antinomije i nejednakosti sadržaja, primjene i pristupa zajedničkim europskim vrijednostima te možemo postaviti pitanje kako se mogu utemeljiti vrijednote koje vrijede za zajednicu EU-a kao nadnacionalnu, sekularnu i stalno nastajuću zajednicu zajedničkih vrijednosti? Ili konkretnije: kako utemeljiti temeljne vrijednote koje nisu podvrgnute igri većine i manjine? Odakle ih poznamo? Što izmiče relativizmu, zašto i kako? Ali to zahtjeva posebnu raspravu.

### **Prosvjetiteljska filozofija i kultura temelj (ne)univerzalnih i (ne)potpunih vrijednosti**

Glavnim izvorom problema u određivanju europskih vrijednosti, njihova sadržaja, antinomija i različite primjene i (ne)prihvatanja, čini se da postaje temeljenost tih vrijednosti na, uglavnom, jednoj filozofiji i njoj pripadajućoj kulturi.

S Galileom (1564-1642) su krenule „velike podjele“. Prva je autonomija znanosti i njena sloboda napredovanja, čak ako je Biblija protivna u ovom ili onom pitanju. Zaoštrenija posljedica nastaje s proizvodom znanosti - tehnike. Ako znanost *znade* i autonomna je u *znati*, onda tehnika *može* te je i ona autonomna u *moći*. Ni jednoj ni drugoj religija nije prepreka, jer djeluje na drugoj razini. No, dolaze i druge podjele. „Vjerska istina i znanstvena istina, moralna istina i pravna istina, božanske istine i državne istine, javne istine i privatne istine: posvuda je - od znanosti do društva i do individualnoga života - europski i zapadni čovjek proizveo i doživio rascjep, odvajanje, između, s jedne strane, onoga što jest,<sup>6</sup> ...te, s druge strane, onoga što treba biti,“<sup>7</sup> (Ratzinger, 2008, str.8). Ta „velika podjela“ je transparent kulture i politike koju nazivamo prosvjetiteljstvo, a ono je temeljna filozofija europske suvremene kulture, time i mnogih europskih vrijednosti, ali nije čvrst ni potpun ni univerzalan temelj. Naime, nije točno da će odvajanje znanstvenoga, pravnoga, moralnoga i religioznoga područja uvijek jamčiti ravnotežu i da nikada neće izazvati protivnosti među njima, baš je suprotno istina: slobodno djelovanje na jednom području često se protivi slobodnome djelovanju na drugome. U to ćemo se uvjeriti i u nastavku rasprave.

---

<sup>5</sup> U borbi za istinsku demokraciju u raspravi političke filozofije danas, suprotstavljena su dva stava: radikalni relativistički stav koji želi sasvim isključiti iz politike pojam dobra i pojam istine, pod umišljajem da ugrožavaju slobodu. U tom kontekstu je i nastojanje da se odbaci 'naravno pravo' kao nešto metafizičko, kako bi se pripremio nesmetan put za dosljedniju i isključivu provedbu relativizma. A krajnja konsekvencija toga je postavljanje načela odlučivanja većine u političkome djelovanju koje, načelo, u državnome-društvenome životu stupa na mjesto istine. I sve postaje očito: umjesto istine dolazi odluka većine, na mjesto prava stupa političko tijelo koje je nadležno i određuje što je pravo. Istodobno demokracija nije sadržajno određena već čisto formalno, kao mehanizam izbora, glasovanja, prenošenja i promjene vlasti. No, postoji stav suprotan tvrdnji radikalnog relativističkog stava, stav da „istina nije proizvod politike (većine), da praksa ne stvara istinu, već da istina omogućava ispravnu praksu. U kontekstu tog drugo stava, država sama po sebi nije izvor istine i morala (nije apsolutna); cilj države ne može biti puka sloboda bez sadržaja (jer bi se srozala na stupanj dobro funkcionirajuće bande razbojnika (Augustin).

<sup>6</sup> Onoga što se može i znanstveno potvrditi, osjetnim iskustvima i nužnim dokazivanjem.

<sup>7</sup> Onoga što je utemeljeno na izvorima koji nisu znanstveni ili racionalni, običaji, vjerovanja, vjera.

Proklamirane vrijednosti EU-a, bez dimenzije moralne konsekvencije, ne garantiraju sigurnost koja je čovjeku potrebna kao pretpostavka njegove slobode i njegova dostojanstva. Navedeni kontekst o vrijednostima usložava i čini još više prijetećim za pojedinca, spoznaja o autonomnosti tehnike iz prethodnih redaka te percepcija postojanja neravnoteže između tehničkih mogućnosti i moralne energije čovjeka suvremene kulture. Gdje, naime, nedostaje te moralne energije, barem kao moralne konsekvencije koja je u konačnici već neka pozitivna pokretačka snaga čovjeka, vrijednosti su prepuštene čovjekovoj samovolji, a moć koju čovjek ima lako se pretvara u razarajuću moć.

Postoji danas, doduše, novi moralizam koji svojim naglašenim govorom o pravednosti, miru, očuvanju stvorenoga, priziva pomisao na moralne vrijednote koje su nam doista potrebne. Ipak, dokle god on ostaje neodređen i prije svega zahtjev upravljen drugima, a premalo osobnoj dužnosti svakog čovjeka i to u svakodnevnom životu, taj novi moralizam inklinira i odlazi samo na političko-stranačko područje.

Kultura i vrijednosti proizašle iz te filozofije i znanstvenog racionalizma prosvjetiteljstva, bez presedana u povijesti čovječanstva, isključuju Boga iz javne svijesti na način da ga niječu, proglašavaju nedokazivom i nesigurnom njegovu opstojnost i da ga čine irelevantnim za javni život. Taj 'funkcionalni racionalizam' izokreće moralnu svijest te inaugurira načelo empirizma po kojem je razumno samo ono što se može dokazati eksperimentom<sup>8</sup>. A budući da moral spada u posve drukčiju sferu, on kao zasebna kategorija nestaje ili je potrebno doći do njega na drukčiji način.<sup>9</sup> Zato je novi moralizam, zajednička europska vrijednost, nepotpun i neuniverzalan.

Druga temeljna zajednička europska vrijednost ponikla na prosvjetiteljskoj kulturi, jest pravo na temeljnu slobodu i *prava na slobode*: slobode religioznoga izbora; slobode izražavanja vlastitoga mišljenja; demokratski poredak države; neovisnost pravosuđa, zaštita ljudskih prava i zabrana diskriminacija. Upravo se diskriminacija pojavljuje danas kao moguća opasnost slobode i prava na slobode. S kojeg aspekta? Pojam diskriminacije sve se više širi. Time i zabrana diskriminacije sve više klizi u ograničenje slobode mišljenja i napose vjerske slobode.<sup>10</sup> Loše definirano ili posve nedefinirano shvaćanje slobode, temelja te europske kulture, nužno sa sobom donosi proturječja, štoviše, u radikalnoj varijanti uporabe te slobode dolazi do ograničavanja slobode, na način dosad u povijesti nepoznat. Dolazi do ideologiziranja slobode što vodi u dogmatizam koji se sve više pokazuje kao protivan slobodi. Slijedeća europska zajednička vrijednost temeljena na prosvjetiteljskoj kulturi, pledira jednim svojim dijelom na *univerzalnost i potpunost u sebi samoj*<sup>11</sup>, a nije u pravu. Tu pretencioznost prosvjetiteljske kulture i njenu nepotpunost i neuniverzalnost, jasno pokazuju rasprave o ulasku Turske u EU. Turska je država i njezin kulturalni ambijent pod dominantnim utjecajem

---

<sup>8</sup> Talijan, Eugenio Scalfari, svjestan opasnosti od znanosti oslobođene svakog limita, poticao je prijatelja znanstvenike na izbjegavanje pogreške „apsolutiziranja razuma i s njim, matematičke vizije svijeta i spoznaje“. Paglia, V. (2015), *Prijatelju koji ne vjeruje*, Sarajevo-Zagreb.

<sup>9</sup> Budući da je nužno dopustiti da je barem neki oblik morala neophodan.

<sup>10</sup> Primjerice učenja katoličke Crkve o homoseksualnosti koja predstavlja objektivan nered u oblikovanju ljudske egzistencije, ili uvjerenje Crkve da nema pravo podijeliti svećenički red ženama - to Crkva više neće moći učiti ni tvrditi, jer neki to drže nepomirljivim s duhom europskoga Ustava, odnosno diskriminacijom.

<sup>11</sup> Smatrajući sebe univerzalnom i potpunom u sebi samoj znači da nema potrebe bilo kakve dopune posredstvom drugih kulturnih čimbenika

islamske kulture. Atatürk (1881-1938) je nastojao transformirati Tursku i laičku državu usadjujući europski laicizam na muslimansko tlo. A europski laicizam je svoj razvoj i vrhunac zrelosti postigao u kršćanskome europskome miljeu. Po kriteriju da isključivo norme i sadržaji prosvjetiteljske i laicističke kulture mogu određivati europski identitet, logički je zaključiti da će moći pripadati Europi samo ona država koja usvoji taj kriterij. Kako prosvjetiteljska kultura, koja isključivo određuje novi identitet Europe podrazumijeva da Bog nema nikakve veze s javnim životom i temeljima država, očito je da si ta prosvjetiteljsko-laicistička kultura prisvaja konačnu univerzalnost, da se nameće kao kultura razuma zajedničkoga svim ljudima, da je ona dostupna posvuda neovisno o povijesnom i kulturalnom raznovrsnom humusu, Turske također. U konačnici ta se prosvjetiteljsko laicistička kultura prikazuje i kao dovršena u sebi samoj te nema potrebe ikakvih korijena izvan nje same.

Prosvjetiteljskoj kulturi valja priznati da su u njoj zastupljene neke od temeljnih vrednota koje se može prihvatiti kao općenito valjanima, ali da se one ipak ne mogu na isti način ostvariti u svakom povijesnom kontekstu<sup>12</sup>. No, istodobno valja naglasiti da je ta prosvjetiteljska filozofija i kultura nepotpuna, a temelj je europskih vrijednosti. U toj kulturi vrijedi načelo da su čovjekove sposobnosti mjera njegovog djelovanja. Drugim riječima, što se znade učiniti, to se i može činiti. Ta kultura, spoznaju da „znati činiti“ treba često odvojiti od „moći činiti“, smatra činom protiv slobode kao najviše vrijednote. Ne nađe li to čovjekovo sve više „znati činiti“ svoju mjeru u nekoj moralnoj normi, neminovna je apsurdnost i razarajuća moć sve većeg znanja i vještina čovjeka.<sup>13</sup>

Postavili smo pitanje je li racionalistička (pozitivistička) filozofija doista razumna i stoga univerzalno valjana te pitanje je li ona potpuna, je li dostatna sama sebi? Može li, ili čak mora, potisnuti svoje povijesne korijene na područje čiste prošlosti, dakle, na područja nečega što može biti samo subjektivno valjano? Na oba pitanja moramo odgovoriti „ne“. Ta filozofija ne izražava čitav ljudski razum, nego samo jedan njegov dio te je zbog toga sakaćenje razuma te je ne možemo držati razumnom ni potpunom - može zacijeliti samo ponovnom uspostavom veze sa svojim korijenima.

### **Različita primjena zajednički prihvaćenih općih vrijednosti**

Novi problemi na tlu zajedničkih temeljnih vrijednosti EU-a izrastaju u trenutku primjene istih vrijednosti u različitim okolnostima i prostorima. Tada dolazi do izražaja da je znatno

---

<sup>12</sup>Tako za demokraciju temeljenu na strankama ne postoje sociološke pretpostavke u svim društvima. Jednako, potpuna religiozna neutralnost države je najčešće samo iluzija. Nadalje, moderne prosvjetiteljske filozofije ne mogu se držati zadnjom riječju razuma zajedničkoga svim ljudima budući da su utemeljena na samoograničenju razuma koje je tipično za određenu kulturalnu situaciju (Zapada, Europe...). Utemeljene na samoograničenju pozitivnoga razuma, prikladne su tek za tehničko i prirodno područje. Kao takve zabranjuju čovjeku ikakve moralne instance izvan svojih računica (pa i pojam slobode, kako smo vidjeli, na kraju dovodi do samouništenja slobode i sakaćenja čovjeka). Obilježene pozitivizmom, te su filozofije ujedno i antimetafizičke.

<sup>13</sup> Primjerice: čovjek znade klonirati ljude, i stoga to čini; znade načiniti atomsku bombu i stoga je izrađuje i koristi; i sam je terorizam temeljen na tom načelu samo-ovlaštenja. Posvemašnji i radikalni odmak prosvjetiteljske filozofije, temelja EU vrijednosti, od njezinih korijena u konačnici je ne samo protiv čovjeka već izaziva i nove reakcije. Tako glasnogovornici prirodnih znanosti tvrde da čovjek nema zapravo nikakve slobode. Naime, čovjek „ne smije vjerovati da je nešto drugo u odnosu na sva ostala živa bića te ga treba tretirati jednako kao i njih“, kažu najistaknutiji predstavnici filozofije koja je potpuno odijeljena od korijena povijesnoga sjećanja čovječanstva.

lakše postići suglasje svih članica u proklamiranju europskih temeljnih vrijednosti negoli iste pretvoriti u identičnu europsku praksu u svakom slučaju.

Europskoj uniji ponestalo je htijenja, znanja ili moći za pretvaranje vrijednosti izvan gospodarskog interesa u realnost na cijelom području EU-a, osim kada je riječ o čisto deklarativnoj razini. EU je donijela prijedlog Europskog ustava, Lisabonski ugovor i niz drugih dokumenata kojima su europski čelnici htjeli naglasiti europsko jedinstvo i potvrditi namjeru poštivanja prava ljudi u europskom prostoru slobode. Realizaciju te pisane, teoretske i deklarativne namjere sviju pokazuje, divergentno proklamiranim zajedničkim vrijednostima, suprotno ponašanje raznih članica zajednice, redom u: ratu u Jugoslaviji, Iraku, pitanju Rusije, rješavanju pitanja spominjanja kršćanskih korijena, duha i tradicije Europe u Ustavu, odnosno Ugovoru i sl. U tri navedena primjera redom su bile ugrožene proklamirane zajedničke europske vrijednosti: održanje mira na tlu Europe, potreba zajedničkog vanjskopolitičkog nastupa i usuglašeno tumačenje međunarodnog prava. A različite su članice zajednice demonstrirale nejedinstvenost, neslaganje, različitost u pristupima i tumačenjima te u konačnici nemoć prema europskim i svjetskim temama i izazovima. A najrječitiji primjeri neslaganja i gotovo suprotstavljenih vizija problema i njihovog rješavanja je primanje Turske u puno pravno članstvo u Europskoj Uniji pri čemu se dobiva dojam da ni samoj Europi još nije jasno što je Europa i čija je to zapravo zajednica.

Još je teže rješiv problem za Europsku uniju religijsko pitanje. Tako je podijeljenost u stavovima članica izazvao zahtjev za izravno spominjanje kršćanskih korijena, duha i tradicije Europe u Ustavu te izravno pozivanje na Boga, određivanje položaja i uloge katoličke Crkve te vjerskih prava u Europskoj Uniji. Daljnju nedosljednost EU-a u pitanjima vjere i slobodnog izražavanja konfesionalne pripadnosti kao dijela temeljnih ljudskih prava u EU, otkrio je francuski Zakon o zabrani nošenja feredže u državnim osnovnim i srednjim školama te u institucijama javne uprave. Taj Zakon mnogi smatraju najjasnijim pokazateljem nepoštivanja temeljnih prava i sloboda čovjeka pa tako i kršenjem temeljnih vrijednosti EU-a. Spomenuti Zakon nalaže da se kazne sve osobe koje nose ženski rubac na glavi, kao religiozni simbol. Svu tragičnost i upitnost toga zakona pokazuje moguća interpretacija takva zakona prema kojoj podupirati sekularnu državu od strane građana znači da isti građani pred institucijama države moraju skrivati (na neki način se odreći) svoje konfesionalne pripadnosti i identiteta. Nije li logičnije i ispravno govoriti da država i njezine institucije ne smiju i da ne će provoditi nikakav oblik diskriminacije u pitanju jasno izražene konfesionalne pripadnosti svojih građana. Nejedinstveni stav članica EU-a očitovao se kod tog pitanja još jasnije činjenicom da su neke članice zabranile nošenje feredže dok su drugo to dopustile.

### **Zaključno**

Opisi i analize, u našoj raspravi o antinomijama nekih temeljnih zajedničkih europskih vrijednosti, dopuštaju nam na kraju prije konstataciju negoli čvrsti zaključak, budući da smo otkrili nejedinstvenost svih članica EU-a u sadržajima i primjeni proklamiranih vrijednosti i načela u raznim slučajevima. Očito je još uvijek teško usuglasiti stajališta cijeloga EU-a u svim slučajevima na području poštovanja temeljnih ljudskih prava, posebno o slobodnom izražavanju konfesionalne pripadnosti; sadržaji deklariranih europskih vrijednosti nerijetko se mijenjaju, proširuju ili modificiraju ovisno o interesima novo-pridruživanih ili nekih već

postojećih članica EU-a; više je nego upitna definitivnost, potpunost, univerzalnost i općecivilizacijska prihvaćenost proklamiranih europskih vrijednosti; problematična je i samoograničavajuća filozofija i njoj pripadajuća kultura kao gotovo jedini ili barem glavni temelj aktualnih EU vrijednosti; logična je posljedica svega navedenoga da nema niti jednake primjene tih vrijednosti i načela u svim slučajevima; konačni je rezultat takva nedorečenoga stanja europskih vrijednosti, stalnonastajućega, ponekad percipiranog kao konfuznoga i nesigurnoga, pojavljivanje i postojanje suprotstavljenih skupina eurofila i euroskeptika. Konačno, nije jednostavno odrediti, uvažavajući u raspravi iznesena aspekte analiza i opisa zajedničkih europskih vrijednosti, jesu li aktualnoj EU primarni interesi ili vrijednosti. U svakom slučaju Europskoj uniji je potrebno učinkovitije politički, društveno, ekonomski, financijski i interkulturalno kompetentno učinkovitije vodstvo, kao i interkulturalno osjetljiviji građani.

## Literatura

1. Hamel, E. (1999), Biblijsko-teološke refleksije o ljudskim pravima, u Koprek, I. (ur.), *Ljudska prava čovjekovo dostojanstvo*, Zagreb, FTI.
2. Huntington, S. (1993), *Sukob civilizacija*, Zagreb, Izvori.
3. Macan, I. (1999), Čovjek i njegovo dostojanstvo, u Koprek, I. (ur.), *Ljudska prava čovjekovo dostojanstvo*, Zagreb, FTI.
4. Milardović, A. (1998), *Poraz Europe*, Osijek-Zagreb-Split, Panliber.
5. Orlandis, J. (2004), *Povijest kršćanstva*, Split, Verbum.
6. Penda, I.A. (2005), Temeljne vrijednosti Europske Unije - od utopije do stvarnosti. *Politička misao*, Vol. XLII, br. 3: 157-172.
7. Pera, M. (2009), *Zašto se trebamo zvati kršćanima*, Split, Verbum.
8. Ratzinger, J. (2008), *Kršćanstvo i kriza kultura*, Split, Verbum.
9. Ratzinger, J. (2009), *O relativizmu i vrjednotama*, Split, Verbum.
10. Ratzinger, J. Majer, H. (2002), *Demokracija u Crkvi*, Đakovo, UPT.
11. Roberts, J.M. (2002), *Povijest Europe*, Zagreb, AGM.
12. Schönborn, Ch. (2011), Strano tijelo ili korijen? Kršćanstvo i njegovo značenje za Europu, u *Communio*, 37, br.112: 98-108.
13. Schuman, R. (2000), *Za Europu*, Zagreb, Europski dom.
14. Thesing, J. (2007), *Europska unija kao zajednica vrijednosti*, Zagreb, Zaklada Konrad Adenauer.
15. Zelić, I. (2006), *Vodič kroz filozofiju*, Split, Verbum.

## **Antinomy of mutual European values**

### **Abstract**

The project of uniting the European countries into joining the association of the European Union is a big, demanding, and significant project that has been developing quickly despite common divergent opinions, attitudes, doubts and questions that emerge regularly. Undoubtedly there is a need for some common values acting as a connection and soul of the new community of values.

This paper researches and analyses both the validity and soundness of some common values in their wish to be definite and generally accepted as well as the degree of their completeness and universality and the philosophy and culture they are based on. The author concludes that there is discordance among the EU members in defining the content and in applying some values in practice. He particularly points out the incomplete rights to freely express one's religion, the problems and limits of philosophy and culture, wherefrom common principles and values are derived.

In conclusion, the author also confirms the need for an intercultural competence in a formation of the European citizen, as well as further solution to basic inner problems of the European Union, especially as a union of values and identities, due to the fact that the original goals of the European integration are still weak and tend to oscillate to a great extent.

**Key words:** European values, freedom, democracy, Enlightenment, the union of values, antinomies

## Socijalno konstruiranje djeteta kao vrijednosti

Dr. sc. **Ana Širanović**, znan. suradnica  
Filozofski fakultet u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju

### Sažetak

Djeca se rađaju u svijet koji je socijalno, kulturno, rodno i lingvistički determiniran, što upućuje na to da dijete nije samo materijalna i biološka realnost, nego i koncept kojemu društvo, ovisno o okolnostima u datome vremenu i prostoru, stvara značenje. Dakle, vrijednosti, stavovi, javni i drugi diskursi, odnosi moći u društvu definiraju što znači biti dijete, što dijete može, a što ne može, koje su granice djetinjstva te kako se ispravno odnositi prema djeci. U radu se govori o socijalnome konstruiranju djeteta kao vrijednosti. Najprije se ukratko prikazuju povijesne i suvremene konstrukcije djeteta, a potom se, u završnome dijelu, dvije suprotstavljene, izdvojene kao trenutno vrijedeće, konstrukcije djeteta – kao *vrijednosti za druge* i kao *vrijednosti po sebi* - problematiziraju glede dviju, u Europi i svijetu, dominantnih vrijednosnih orijentacija, tradicionalne s jedne strane te sekularno-racionalne vrijednosne orijentacije s druge strane.

**Ključne riječi:** socijalna konstrukcija, dijete, vrijednosti, tradicionalne vrijednosti, sekularno-racionalne vrijednosti

*Vaša djeca nisu vaša djeca.  
Ona su sinovi i kćeri čežnje života za samim sobom.  
Ona dolaze kroz vas, ali ne od vas,  
I premda su s vama, ne pripadaju vama.  
Možete im dati svoju ljubav, ali ne i svoje misli,  
Jer, ona imaju vlastite misli.  
Možete okući njihova tijela, ali ne njihove duše,  
Jer, njihove duše borave u kući od sutra, koju vi ne možete posjetiti, čak ni u svojim snima.  
Možete se upinjati da budete kao oni, ali ne tražite od njih da budu poput vas.  
Jer, život ne ide unatrag niti ostaje na prekjučer.  
Vi ste lukovi s kojih su vaša djeca odapeta kao žive strijele.*

Kahlil Gibran

## Europske vrijednosti kao okvir analize

Ukupna populacija Europske unije u srpnju 2015. godine procijenjena je na nešto više od 500 milijuna<sup>1</sup>, a cijelog kontinenta na nešto više od 730 milijuna<sup>2</sup>. Građani i građanke Europske unije žive u dvadeset i osam država na skoro 4,5 milijuna kvadratnih kilometara, a osim što ih dijele geografske i političke granice, oni se međusobno razlikuju i po boji kože, etnicitetu, nacionalnosti, kulturi, spolu, vjeri, seksualnoj orijentaciji, uvjerenjima i svjetonazorima. U takvoj se realnosti ideja o zajedničkim europskim vrijednostima čini posve utopijskom.

Sa željom da provjeri je li vrijednosna kohezija europskoga društva ipak ostvariva (ili možda dokaže da ona to već jest), Europska komisija provela je 2012. godine istraživanje o europskim vrijednostima u trideset i četiri europske države: dvadeset i sedam tadašnjih država članica Europske unije, šest tadašnjih kandidatkinja za članstvo (Hrvatskoj, Makedoniji, Turskoj, Islandu, Crnoj Gori i Srbiji) te Zajednici ciparskih Turaka, dijelu Cipra koji nije pod kontrolom ciparskih vlasti. Nešto više od 32 i pol tisuće Europljana/Europljanki identificiralo je u navedenome istraživanju dvanaest zajedničkih europskih vrijednosti. Rangirane po važnosti, odnosno učestalosti kojom su ih navodili, ispitanici su izdvojili: ljudska prava, poštivanje ljudskoga života, mir, demokraciju, individualnu slobodu, vladavinu prava, jednakost, solidarnost, toleranciju, samoispunjenje, poštivanje drugih kultura i religiju (European Commission, 2012). S obzirom na etnorelativnu orijentaciju većine izdvojenih vrijednosti, može se reći da one zaista pokazuju potencijal za univerzalno poistovjećivanje s njima. U istome istraživanju relativna većina (49%) europskih građana i građanki bila je mišljenja da su europske zemlje, glede vrijednosti, bliske jedna drugoj. Međutim, 2008. godine isto je mislilo nešto više ispitanika i ispitanica (54%), pri čemu se pad u podršci europskome vrijednosnom zajedništvu u istraživanju 2012. godine tumačio kao posljedica financijske krize koja je u tome razdoblju zahvatila Europsku uniju. Imajući u vidu da je europska financijska kriza prerasla u političku i moralnu krizu, koja se trenutno očituje u zabrinjavajuće predominantnom izostanku europske političke i javne podrške izbjeglicama s Bliskoga istoka (i dijelom iz Afrike), može se pretpostaviti da je u razdoblju od 2012. do 2016. godine nastavljen trend disolucije europske vrijednosne kohezije. Moguće je stoga da Europu današnjice, osim ekonomske i političke nestabilnosti, ugrožava i kriza vrijednosti. Navedenoj pretpostavci u prilog govori i evidentno jačanje etnocentrično orijentirane političke desnice u mnogim europskim državama, uključujući Hrvatsku. U takvoj je nesigurnoj društvenoj klimi neminovan zaokret ka tradicionalnome, patrijarhalnome svjetonazoru, koji rješenje nestabilnostima vidi u povratku snažnoj državi i 'pravim' (zapadnjačkim, kršćanskim, obiteljskim) vrijednostima i moralu (Apple, 2014).

---

<sup>1</sup> Eurostat: Statistics Explained.

URL: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Population\\_and\\_population\\_change\\_statistics](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Population_and_population_change_statistics)

<sup>2</sup> URL: <http://populationpyramid.net/europe/2015/>



Vrijednosna podijeljenost na razini cijeloga svijeta još je naglašenija. U projektu *World Values Survey*<sup>3</sup>, opsežnome longitudinalnome istraživanju svjetskih i europskih vrijednosti na nacionalno reprezentativnim uzorcima u gotovo 100 država svijeta koje čine gotovo 90 posto ukupne svjetske populacije, utvrđeno je da se države svijeta razlikuju glede njegovanja:

1. *tradicionalnih* nasuprot *sekularno-racionalnih* vrijednosti,
2. vrijednosti *preživljavanja* nasuprot vrijednosti *samoizražavanja*.

Tradicionalne vrijednosti okrenute su religiji, hijerarhijskome odnosu roditelja i djece, poštivanju autoriteta i tradicionalnih obiteljskih vrijednosti. Ljudi koji se poistovjećuju s tradicionalnim vrijednostima odbacuju razvod, pobačaj, eutanaziju i samoubojstvo, a društva koja počivaju na njima visoko vrednuju nacionalni ponos. Na suprotnoj se strani nalaze sekularno-racionalne vrijednosti, a društva koja ih njeguju manji naglasak stavljaju na religiju, tradicionalne obiteljske vrijednosti i autoritet. U takvim su društvima razvod, pobačaj i eutanazija relativno prihvatljivi. Vrijednosti preživljavanja okrenute su osiguravanju gospodarske i fizičke sigurnosti. Te su vrijednosti povezane s relativnim etnocentričnim svjetonazorom te niskim društvenim povjerenjem i tolerancijom. S druge strane, vrijednosti samoizražavanja visoku važnost pridaju zaštiti okoliša, prihvaćanju stranaca i homoseksualnih osoba, rodnoj ravnopravnosti te općem sudjelovanju građana i građanki u ekonomskom i političkom životu. Hrvatska se nalazi, pokazalo se u ovome istraživanju, na razdjelnici tradicionalnih i sekularno-racionalnih vrijednosti, s blagim nagnućem ka vrijednostima preživljavanja.

Vrijednosti su neizostavan dio svakoga društva pa se čini suvišnim isticati njihovu važnost - one usmjeravaju moralno ophođenje između ljudi; njima se kao dijelom kolektivnih i individualnih identiteta društva i pojedinci ponose; one mogu spajati, ali i razdvajati - što sve skupa upućuje na to da predstavljaju značajan faktor u oblikovanju ljudske slike svijeta i ponašanja ljudi. Na tome tragu Van Deth i Scarbrough (1995, prema Balaban, Nikodem i Zrinščak, 2014) vrijednosti definiraju kao koncepte koji oblikuju stavove u nekome društvu – o životu i svijetu općenito, o pojavama i skupinama u društvu. Nikodem i Štengl (2014) tomu nadodaju da vrijednosti kodiraju i stavove o djeci u nekome društvu. To znači, objašnjava Woodhead (2010), da vrijednosti (u društvu, u obitelji) i stavovi temeljeni na njima definiraju što znači biti dijete, što dijete može, a što ne može, koje su granice djetinjstva te kako se ispravno odnositi prema djeci, što se u takozvanim studijima djetinjstva, suvremenome interdisciplinarnom znanstvenom pristupu djetinjstvu, imenuje *socijalnim konstruiranjem djeteta i djetinjstva*. Dakle, kada se rodi, dijete nije samo materijalna i biološka realnost. Ono se rađa u svijet koji je socijalno, kulturno, rodno i lingvistički determiniran (Gittins, 2009), zbog čega odmah po rođenju postaje političko biće, uronjeno u značenja i odnose moći. *Dijete* u tom smislu ne može biti vrijednosno neutralan koncept.

U nastavku će se rada najprije u dva središnja poglavlja govoriti o socijalnome konstruiranju djetinjstva u povijesti i u današnjici, a potom će se, u zaključnome dijelu, razmotriti načini na koje različite vrijednosne orijentacije konstruiraju dijete kao vrijednost 'za

---

<sup>3</sup> *World Values Survey* i *European Values Study* dva su opsežna komplementarna znanstveno-istraživačka projekta o svjetskim i europskim vrijednostima. Njihovi rezultati koristit će se i dalje u ovome radu. Mrežne stranice ovih projekata s više informacija su kako slijedi:

<http://www.worldvaluessurvey.org/> i <http://www.europeanvaluesstudy.eu/>.

druge', odnosno kao vrijednost 'po sebi', pri čemu će pokazati da se potonja konstrukcija djeteta odnosi na u pedagogiji davno afirmiranu predodžbu o djetetu (Bašić, 2011, 2015).

### **Socijalno konstruiranje djeteta u povijesti**

Djetinjstvo, dječja iskustva, njihovi životi i ideje dugo su vremena bili *sakriveni od povijesti*, tvrdi Rowbotham (1977; prema Clarke, 2010, 3). Povjesničari su uglavnom ignorirali djetinjstvo u korist dokumentiranja djelatnosti odraslih, najčešće 'velikih' muškaraca i 'velikih' događaja u kojima su muškarci sudjelovali, a životi pojedine djece zanimljivi su bili jedino kada je njihova sudbina utjecala na živote i povijesti odraslih - na primjer, kada su stradavala djeca kraljevskih loza i druge aristokracije (Clarke, 2010). Djeca počinju biti vidljiva uvođenjem školovanja izvan doma, no ta je vidljivost dugo vremena bila rezervirana samo za mušku djecu srednje klase. Gittins (2009) u tom smislu djetinjstvo djevojčica vidi dvostruko sakrivenim od povijesti, prvi put u korist odraslih, a drugi put u korist dječaka, a opću povijest djetinjstva apostrofiranu spolnom i klasnom nejednakošću.

Pokretačem povijesnih istraživanja djece i djetinjstva smatra se francuski povjesničar Philippe Ariès (1962). On je, proučavajući prikaze djece u europskom slikarstvu i književnosti, dječju odjeću i igre, došao do zaključka da djetinjstvo kako ga danas shvaćamo, kao status odvojen i fundamentalno drugačiji od odraslosti, u ranijim razdobljima u prošlosti nije postojalo. Na primjer, u Srednjemu vijeku granica između djece i odraslih, djetinjstva i odraslosti nije bila jasna, nego su djeca, čim više ne bi imala prijeku potrebu za majkom, dojiljom ili dadiljom, ulazila u svijet odraslih i živjela živote slične životima odraslih, tvrdio je Ariès. Do otkrića djetinjstva kao razdoblja u životu čovjeka u kojemu je djetetu potrebno posvetiti punu brigu i apsolutnu ljubav, dolazi u sedamnaestome stoljeću, uslijed intenzivnih društvenih promjena - razvoja kapitalizma, uspona buržoazije, uvođenja društveno organiziranoga školovanja i pojavljivanja novih ideja i ideala obiteljskoga života (Gittins, 2009). Uočene promjene u shvaćanju djeteta i djetinjstva u povijesti nagnale su stoga Arièsa na zaključak da djetinjstvo ne može biti biološka činjenica čije je značenje općevrijedeće i neovisno o povijesnim, društvenim i kulturnim okolnostima, nego da je ono ustvari *koncept* kojemu društvo, ovisno o aktualnim uvjetima, stvara značenje. Na temelju svojega istraživanja, Ariès (1962) je u povijesti djetinjstva identificirao dva temeljna koncepta o djetinjstvu, koja u nekome vremenu i na nekome mjestu mogu postojati odvojeno, ali i istovremeno:

1. koncept *djetinjstva kao vremena igre i nježnosti*, nastao u bogatim europskim građanskim obiteljima koje su se počele osobito posvećivati djeci; koncept se odnosi na shvaćanje djetinjstva kao vremena uživanja u igri, učenju i bezbrižnosti, a djeteta kao izvora užitka i sreće svojih roditelja,

2. koncept *djetinjstva kao vremena discipliniranja*, nastao u crkvenim i moralističkim krugovima, na kritici pedocentričke orijentiranosti prvoga koncepta, a koji se odnosi na shvaćanje djetinjstva kao vremena rezerviranoga za moralno usmjeravanje, civiliziranje djeteta, kako bi ono jednoga dana postalo društveno funkcionalan pojedinac (Ariès, 1962).

Navedeni koncepti djetinjstva upućuju na to da se nakon sedamnaestoga stoljeća<sup>4</sup>, s promjenama uvjeta života te sukladno tome pomakom u društvenim i obiteljskim vrijednostima, djetinjstvo, ugrubo rečeno, počelo konstruirati kao status odvojen od odraslosti, a opet definiran u odnosu na odraslost, rezerviran za bezbrižnost, usvajanje znanja i morala, fizičko, psihičko i emocionalno jačanje, 'civiliziranje' - jednom riječju odrastanje, odnosno pripremu za odraslost, dok se dijete konstruiralo kao svojim roditeljima osobito vrijedno biće te zalag za budućnost društva.

### **Suvremena socijalna konstrukcija djeteta**

Suvremeno doba donijelo je neke nove promjene i nove utjecaje na djecu, djetinjstvo i stavove o djeci, među kojima se ističe akumulacija znanstvenih, javnih i medijskih diskursa o djeci, koji istovremeno prisvajaju stare i proizvode nove konstrukcije djeteta i djetinjstva. Kao primjer, Pressler (2010) navodi socijalnu konstrukciju djeteta kao *otklona od nevinosti* u britanskome medijskome diskursu devedesetih godina dvadesetoga stoljeća u vrijeme ubojstva dvogodišnjega dječaka Jamesa Bulgera od strane dvojice desetogodišnjaka, i samih djece poput Jamesa. Za Pressler taj slučaj predstavlja pomak u britanskome medijskome i javnome diskursu od ubojstvu prethodećega konstruiranja djeteta kao 'anđela', nevinoga bića kojega je potrebno posebno štiti, između ostaloga i posebnim zakonima za djecu, ka nakon ubojstva uslijedenoga konstruiranja djeteta, putem senzacionalističkih medijskih prikaza dvojice dječaka ubojica i javnih poziva da im se oduzme dječje pravo na poseban, 'dječji', pravni tretman, kao 'demon' koji se lišen kontrole prepušta 'životinjskim' nagonima i neljudskome ponašanju. Pressler stoga izdvaja dvije dominantne suvremene socijalne konstrukcije djeteta:

1. *djetinjstvo kao doba nevinosti*, odnosno kao doba dječjeg slobodnog istraživanja, bezbrižnosti i slobode od odgovornosti; dijete se pritom shvaća kao prirodno dobro biće, a dječji razvoj kao prirodan proces u kojega nije potrebno mnogo intervenirati,

2. *djetinjstvo kao doba neciviliziranosti*, odnosno kao doba kontrole nagona i korekcije urođenih mana i slabosti, odnosno kao doba produkcije racionalnoga civiliziranoga bića; dijete se pritom shvaća kao prirodno pokvarljivo biće, a dječji razvoj kao proces ispravljanja i usmjeravanja.

Obje Presslerine konstrukcije, kao i koncepti o djetinjstvu koje je opisao Ariès, predstavljaju takozvani *anticipacijski diskurs* o djetinjstvu, ističe Qvortrup (2011). Radi se o diskursu u kojemu se djetinjstvo shvaća kao put od nezrelosti ka zrelosti, od nekompetentnosti ka kompetentnosti, od nesposobnosti ka sposobnosti – *od manjkavosti ka potpunosti*, pri čemu se dijete konstruira kao nepotpuno biće koje je u nastajanju i koje je stoga *manje nego odrasli* (eng. less than adult).

Istraživanja pokazuju da i sama djeca iz svoje okoline preuzimaju u društvu trenutno vrijedeće konstrukcije djetinjstva te ih prisvajaju kao stavove o samima sebi, što utječe na

---

<sup>4</sup> Arièsova teza da je prije sedamnaestoga stoljeća odnos prema djeci bio drugačiji, grublji, hladniji, naišla je na kritike. Na primjer, Pollock (1983, 1987; prema Gittins, 2009) tvrdi da nema dobrih dokaza da je to bilo tako, već da sve upućuje na to da su roditelji oduvijek voljeli svoju djecu. U kontekstu ovoga rada nije važno jesu li Arièsovi nalazi točni, bitno je samo da je njegovo istraživanje ukazalo na to da su dijete i djetinjstvo socijalno konstruirani fenomeni.

dječje iskustvo odrastanja. Tako su Thornberg i Elvstrand (2012) u odnosu djece spram samih sebe prepoznali konstrukciju djeteta *bez moralne autonomije*. Naime, učenici i učenice uključeni u njihovo istraživanje pokazali su sumnju u vlastitu sposobnost za sudjelovanje u donošenju pravila ponašanja u školi, jer su procijenili da za to nisu dovoljno odgovorni te da bi se djeca, kada odrasli ne bi odlučivali umjesto njih, lako prepustila negativnim, u školi obično zabranjenim ponašanjima, poput tučnjave, trčanja, skakanja, psovanja i slično. S druge strane, Thornberg (2009) je u školama u kojima je istraživao detektirao konstrukciju *poslušnoga djeteta*, koje se pasivno prepušta oblikovanju i usmjeravanju izvana. Obje empirijski uočene konstrukcije odgovaraju Presslerinome drugom konceptu koji djetinjstvo opisuje kao doba kontrole nagona, korekcije nepoželjnoga u djetetu i produkcije društvu poželjnoga pojedinca.

Na temelju navedenoga može se konstatirati da se u današnjici zadržalo i dalje nastavilo konstruiranje djetinjstva kao statusa odvojenoga od odraslosti, kao i konstruiranje djece kao, s jedne strane odraslima dragocjenih anđeoskih bića, a s druge strane bića koja je u djetinjstvu potrebno izgrađivati, po potrebi korigirati te usmjeravati kako bi jednoga dana ona bila vrijedna i društvu u cjelini.

Međutim, u recentnim je znanstvenim diskusijama o djeci i djetinjstvu moguće uočiti pojavu treće konstrukcije o djetinjstvu, nastale na kritici anticipacijskoga diskursa o djetinjstvu. Pressler (2010) je naziva *diskursom o djetinjstvu kao po sebi vrijednome svijetu*, odnosno kao dobu *bivanja*, a ne anticipacije (nastajanja), dok je Qvortrup (2011) naziva *strukturnim diskursom* o djetinjstvu, u kojemu se djetinjstvo shvaća kao trajna struktura u sustavu generacijskih odnosa, koja se nikada ne mijenja jer nikada ne prelazi u odraslost (nego samo djeca odrastaju i odlaze iz djetinjstva u odraslost), što djetinjstvo čini po sebi vrijednim dobom, a ne prijelaznim i pripremnim razdobljem. U ovoj se perspektivi dijete konstruira kao vrijednost po sebi i za sebe, a ne za drugoga (na primjer, roditelja ili društvo). U zaključnome se dijelu rada stoga suprotstavljenost dviju konstrukcija djeteta, kao *vrijednosti 'za druge'* i kao *vrijednosti 'po sebi'*, problematizira glede dviju, u Europi i svijetu, dominantnih vrijednosnih orijentacija, tradicionalne s jedne strane te sekularno-racionalne vrijednosne orijentacije s druge strane.

### **Umjesto zaključka: dijete kao vrijednost ili vrijednost djeteta?**

Opsežan znanstveno-istraživački projekt o europskim vrijednostima, *European Values Study*, koji je do danas obuhvatio četrdeset i sedam europskih zemalja, obrađuje i pitanje djeteta kao vrijednosti. Rezultati petoga vala<sup>5</sup> toga istraživanja za zemlje bivše jugoslavenske federacije (Hrvatsku, Bosnu i Hercegovinu, Srbiju, Sloveniju, Crnu Goru, Makedoniju i Kosovo) te Hrvatskoj susjedne zemlje (Mađarsku, Austriju i Italiju) upućuju na to da građani i građanke navedenih zemalja djecu poimaju prvenstveno kao smisao života, a potom, no znatno rjeđe, kao obvezu prema društvu (Nikodem i Štengl, 2014). Međutim, od prosječnih ukupnih rezultata (većina se slaže s tvrdnjom da 'čovjek treba imati djecu da bi život imao smisao', dok se s tvrdnjom da je 'imati djecu obveza prema društvu' slaže između četvrtine i trećine svih ispitanika i ispitanica), zanimljiviji su rezultati po pojedinim državama. Naime,

---

<sup>5</sup> Istraživanje se provodi od 1981. godine, a peti val proveden je 2008. godine.

najmanji postotak slaganja sa stavom da su djeca smisao života zabilježen je u Austriji, potom Sloveniji i Italiji, dok je najviše slaganja s navedenim stavom u Crnoj Gori i na Kosovu, više od duplo više nego u Austriji. Usporede li se dobiveni rezultati s pozicijama navedenih država na 'karti vrijednosti' prema rezultatima istraživanja *World Values Survey*<sup>6</sup>, vidljivo je da su Austrija i Italija pozicionirane visoko na vrijednostima samoizražavanja i relativno visoko na sekularnim vrijednostima, dok je Slovenija pozicionirana visoko na sekularnim vrijednostima i relativno visoko na vrijednostima samoizražavanja. S druge strane, Crna Gora je pozicionirana visoko na vrijednostima preživljavanja i relativno visoko na sekularnim vrijednostima, dok je Kosovo pozicionirano vrlo visoko na tradicionalnim vrijednostima. Što se tiče stava da je imanje djece i obveza prema društvu, najviše slaganja zabilježeno je također na Kosovu te u Makedoniji, koja je u razdoblju između 2010. i 2014. godine bila pozicionirana na granici između tradicionalnih i sekularnih vrijednosti te između vrijednosti preživljavanja i vrijednosti samoizražavanja, dok je u ranijim razdobljima bila relativno visoko na vrijednostima preživljavanja. Ovi rezultati upućuju na to da su etnocentrično orijentirana društva koja vrednuju tradicionalne obiteljske vrijednosti ('svetost' braka, poštivanje autoriteta, hijerarhijske odnose roditelja i djece) sklonija konstrukciji djeteta kao smisla života svojih roditelja, a potom i obveze prema društvu, nego što su to sekularna društva koja vrednuju poštivanje razlika između ljudi i aktivno sudjelovanje građana i građanki u političkom odlučivanju. Nešto detaljniji nalazi iz Hrvatske govore u prilog ovim zaključcima: ispitanici i ispitanice iz ruralnih područja (koja su češće tradicionalnija) te ispitanici i ispitanice koji ističu važnost vjere u svojem životu i vjerovanje u grijeh (što je također povezano s tradicionalnim svjetonazorom) skloniji su slaganju sa stavom da ljudi trebaju imati djecu da bi im život imao smisao (Nikodem i Štengl, 2014).

Nesporno je da djeca životima svojih roditelja gotovo u pravilu daju novi smisao. Logično je da ne samo roditelji nego i društvo djecu smatraju dragocjenima, zalogom za budućnost te shodno tome ulažu u njih, njihov razvoj, odgoj i obrazovanje. Međutim, gledati na djecu kroz prizmu njihove vrijednosti za druge neminovno objektivizira djecu. U takvome je obzoru dijete prije 'produžetak svojih roditelja' (smisao njihova postojanja, produljenje loze, oslonac u starosti), nego od njih odvojena individua; dijete je tako *manje nego odrasli*, a dječja vrijednost ne nalazi se u samome djetetu, nego polazi od odrasle osobe koja se postavlja kao njezin definiens. U brizi o djetetu i dječjem najboljem interesu, umjesto na ljudskim pravima djeteta (koje se temelje na intrinzičnoj vrijednosti čovjeka), inzistira se na potrebama djeteta (vidi na primjer Brighthouse, 2002), što može biti problematično. Naime, gledati na dijete kao na biće koje ima potrebe, ali ne i prava, izlaže djecu mogućnosti da se nađu u ovisnosti o *milosrđu* odraslih, što može imati negativne posljedice (recimo, kada bi odrasli odlučio djetetu uskratiti potrebu jer je bilo 'zločesto'). S druge strane, u obzoru shvaćanja djeteta kao individue koja zbog svoje intrinzične vrijednosti *polaze pravo* na zadovoljenje svojih potreba (koje se naravno ne odnose na dječje 'prohtjeve') intervencija odraslih ljudi u razvoj djeteta podrazumijeva se *odgovornošću* odraslih spram djece, neovisnoj o njihovoj volji. Tako

---

<sup>6</sup> Ovdje se prezentiraju rezultati tri vala istraživanja o svjetskim vrijednostima, iz 1996. godine (podaci za sve države osim Kosova), iz 2008. godine (nema podataka za Austriju, Crnu Goru i Kosovo), i za razdoblje 2010-2014. godina (podaci za sve države). URL za 'karte vrijednosti': <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp>

roditelj djetetu koje je bilo 'zločesto' ne uskraćuje zadovoljenje potrebe (na koju dijete ima pravo), nego se odgojnim djelovanjem usmjerava na ponašanje djeteta. Sukladno navedenom, može se reći da shvaćanje djeteta kao vrijednosti po sebi i za sebe, a ne za druge, objedinjuje koncept djeteta kao bića sa specifičnim potrebama u razvoju (biće u nastajanju, anticipacija odraslosti) i koncept djeteta kao bića koje je jedinstvena osoba u punom smislu i dok je dijete (biće koje postoji sada i ovdje). Dijete se tako konstruira kao aktivni i kompetentni *subjekt vlastitoga razvoja*, koji se vlastitim strategijama mišljenja, zamislama u rješavanju problema pa i „stranputicama u traženju rješenja i upoznavanju svijeta“ (Bašić, 2011, 31, 32), na „sasvim individualan i biografski jedinstven način uključuje u socijalni kontekst“ (Bašić, 2011, 31), što je konstrukcija koja nije novost ni u pedagoškoj teoriji ni u pedagoškoj praksi. Ona je u povijesti pedagogije uočljiva primjerice u konceptu pedagoškoga odnosa duhovnoznanstvene pedagogije (vidi Bašić, 2015), koji pretpostavlja potpuno povjerenje u dječje sposobnosti i mogućnosti za odgajanje i obrazovanje, ali i u pristupu pojedinih velikih pedagoga poput Marie Montessori, A. S. Neilla, Rudolpha Steinera, Bertolda Otta, Janusza Korczaka i mnogih drugih (Bašić, 2011). U kontekstu u uvodu spomenutoga trenda retradicionalizacije europskih društava, afirmacija ove pedagoške konstrukcije djeteta nameće se kao potrebno ulaganje za humanije društvo temeljeno na horizontalnim, a ne vertikalnim odnosima moći.

## Literatura

1. Apple, M. (2014) *Obrazovanje na "pravom" putu: tržišta, standardi, bog i nejednakost*. Beograd: Edicija REČ.
2. Ariès, P. (1962) *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Alfred A. Knopf.
3. Baloban, J., Nikodem, K. i Zrinščak, S. (2014) *Vrednote u Hrvatskoj i Europi*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost, Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
4. Bašić, S. (2011), (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D. (ur.) *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, 19-37.
5. Bašić, S. (2015) Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa. U: Opić, S., Bilić, V. i Jurčić, M. (ur.) *Odgoj u školi*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 11-41.
6. Brighouse, H. (2002) What Rights (If Any) Do Children Have? U: Archard, D. i Macleod, C. M. (ur.) *The Moral and Political Status of Children*. Oxford: Oxford University Press, 31-52.
7. Clarke, J. (2010) The origins of childhood: in the beginning ... U: Kassem, D., Murphy, L. i Taylor, E. (ur.) *Key Issues in Childhood and Youth Studies*. London, New York: Routledge, 3-13.
8. European Commission (2012) *The Values of Europeans*. [online]. Dostupno na: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/eb/eb77/eb77\\_value\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb77/eb77_value_en.pdf) [30. prosinca 2015.].
9. Gittins, D. (2009), The historical construction of childhood. U: Kehily, M. J. (ur.) *An Introduction to Childhood Studies. Second Edition*. Maidenhead: Open University Press, 35-49.

10. Nikodem, K. i Štengl, I. (2014) Stavovi o djeci i promijenjene uloge žena i muškaraca u srednjoj i istočnoj Europi. U: Baloban, J., Nikodem, K. i Zrinščak, S. (ur.) *Vrednote u Hrvatskoj i Europi*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost, Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 157-187.
11. Pressler, S. J. (2010) Construction of childhood: the building blocks. U: Kassem, D., Murphy, L. i Taylor, E. (ur.) *Key Issues in Childhood and Youth Studies*. London, New York: Routledge, 14-26.
12. Qvortrup, J. (2011) Childhood as a Structural Form. U: Qvortrup, J., Corsaro, W. A. i Honig, M. (ur.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave McMillan.
13. Thornberg, R. (2009b) The moral construction of the good pupil embedded in school rules. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(3), 245-261.
14. Thornberg, R. i Elvstrand, H. (2012) Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44-54.
15. Woodhead, M. (2009) Childhood studies: past, present and future. U: Kehily, M. J. (ur.) *An introduction to childhood studies*. Berkshire: Open University Press, 17-31.

### **Social construction of the child as a value**

#### **Abstract**

Children are born into a world that is socially, culturally, linguistically and gender determined. This indicates that a child is not only a material and biological reality, but also a concept, the meaning of which is created by the society in given temporal and spatial circumstances. Therefore, social values, attitudes, public and other discourses, as well as power relations define what it means to be a child, what children can and cannot do, what the limits of childhood are, and how to treat (take care of, educate) children properly. This paper discusses social construction of the child as a value. In the first part of the paper historical and modern constructions of the child are briefly discussed, while in the second and final part the two opposing, singled out as currently dominant, constructions of the child - as *a value for others* and as *a value in itself* - are examined with regards to the two dominant value orientations in Europe and the world, traditional values and secular-rational values.

**Key words:** social construction, child, values, traditional values, secular-rational values

# Određena rodna i regionalna obilježja srednjoškolaca prema Hofstedeovim dimenzijama kulture u kontekstu identiteta

Dr. sc. **Renata Burai**  
Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu

## **Sažetak**

U radu se analiziraju osnovni elementi koji predstavljaju polazište izrade hrvatskog nacionalnog kurikulumu kao i interkulturalne dimenzije kurikulumu. Analizi se prilazi prema modificiranom modelu Geerta Hofstedeu za istraživanje kulturalnih razlika. Ispitivanjem stavova učenika došlo se do spoznaja o osnovnim obilježjima nacionalne kulture i koreliralo ih se s projekcijom Nacionalnog obrazovnog kurikulumu te vrijednostima koje bi trebalo ugraditi u kurikulumski dio posvećen interkulturalnom obrazovanju i razvoju identiteta u interkulturalnom kontekstu, posebno vezano uz značajne specifičnosti i razlika u stavovima prema regionalnoj i rodnoj distribuciji ispitivanog uzorka.

**Ključne riječi:** identitet, interkulturalizam, interkulturalni kurikulum, interkulturalno obrazovanje, Geert Hofstede.

## **Uvod - o identitetu**

Naša promišljanja o tome tko smo, od kuda dolazimo, gdje pripadamo pitanja su vezana za pojam identiteta. Verhelst (2001) naglašava kako čimbenici koji pridonose identitetu ili čine identitet osobe uključuju: podrijetlo (vrijeme i prostor u kojem se odvija osobna povijest), spol, dob, anatomske karakteristike, uvjerenja, duhovnost, psihološke karakteristike, itd. (Katavić, 2007). Nameće nam se zaključak kako identitet uključuje stečene (kulturalne) i zadane (prirodne) elemente. Jelinčić (2001) pak smatra da „identitet predstavlja obilježja odabrana od strane ljudi, a koje su različita od nekih drugih karakteristika, nekih drugih ljudi. Dakle, ako ljudi osjećaju pripadnost određenom lokalitetu, regiji ili državi, pritom dijeleći iste karakteristike s drugim ljudima koji žive u istoj zajednici, a različite od ljudi koji žive u drugim zajednicama, ne postoji veći autoritet koji bi im mogao nametnuti neki „drugi“ identitet ili neku „drugu“ kulturu“. Sonja Novak-Lukanović (2000, str. 151-169) o identitetu promišlja na slijedeći način: „Na identitet individue s jedne strane utječu procesi koje generira kultura, različiti društveni odnosi, socioekonomske i društvene situacije, te određeni povijesni procesi; s druge strane, na identitet također utječu različiti psihološki (osobni) procesi koji se u pojedincu razvijaju pod utjecajem svih gore navedenih procesa“. Posljedično, u obzir treba uzeti činjenicu kako je identitet u značajnoj mjeri determiniran društvenim okruženjem,



odnosno, kako ga se može označiti terminom socijalni konstrukt. Prema Verhelstu (2001) identitet je način na koji se određena zajednica doživljava, odnosno predstavlja drugima. Dakle, i identitet se kao i kultura razvija i čini dio kompleksne cjeline u kojoj uzajamno djeluju gospodarski čimbenici i odnosi moći.

Iz navedenoga je moguće zaključiti kako su kultura i identitet dva usko povezana fenomena koja se nalaze u stalnom razvoju. Drugim riječima, kultura je *par excellence* identitet. Identitet je općenito zamišljen kao spona; kao privlačnost i povezanost među onima koji se tako identificiraju. Ukratko, kao veza koja drži neki kolektiv na okupu, a isključuje druge koji ne ispunjavaju kriterije pripadanja. Ljudi mogu imati osjećaj pripadanja više nego jednoj zajednici, ili mogu participirati u raznim zajednicama u pojedinim razdobljima svoga života. Identiteti se mogu formirati zbog različitih razloga i nisu nužno određene teritorijalnim granicama (Mesić, 2006).

Kolektivni identitet određen je rođenjem i predstavlja stapanje i dinamičku interakciju između individualnoga osjećaja identiteta, pripadnosti zajednici, ali i raspoloživosti grupe, odnosno zajednice da prizna individualni identitet. Među temeljnim kolektivnim identitetima u suvremenom svijetu jest nacionalni identitet<sup>1</sup>. Pripadanjem određenoj etničkoj zajednici stvara se specifičan etnički identitet. On je plod osjećaja pripadnosti etničkoj zajednici i implicira svjesnost o različitosti od ostalih zajednica.

Grupe koje imaju izrazita kulturna obilježja kao zajednički jezik, nacionalno podrijetlo, religiju ili osjećaj povijesnog naslijeđa, postaju važan izvor različitosti koji obogaćuje cjelokupni naš život (Piršl, 2001).

Fitzgerald smatra (1994, 88) da će „identitet budućnosti suvremenog društva koje naglašava globalnu komunikaciju biti onaj koji će se uspješno prilagođavati i komunicirati u različitim promjenljivim situacijama“.

### **Kulturni identitet/Interkulturalni identitet**

Razmatrajući kulturni identitet Spranger (2001) navodi kako identitet nije samo spoznaja o usvajanju dijalekata, jezika usmene književnosti, religije, etičkih, građanskih i društvenih vrijednosti, povijesti, običaja, tradicija, navika, folklora i nacionalne kulturne baštine. On smatra da je intelektualni aspekt obrazovnog procesa podređen razvoju osobe na moralnom planu i ima posebnu emocionalnu konotaciju te obuhvaća aktivno sudjelovanje osobe u životu pripadajuće grupe.

Kulturni identitet podrazumijeva jedinstvo u različitosti. On je specifičan izraz socijalnog identiteta. Prema Perottiju „kulturni identitet čine dva važna pojma. Prvi je pojam „identitet“ za koji smatra da je predodžba koju svaki pojedinac ima o sebi, tj. svijest o vlastitu postojanju kao osobe u odnosu prema drugim pojedincima s kojima čini društvenu skupinu (npr. obitelj, udruhu, naciju...). Ta predodžba iskazuje međusobnost pojedinca i društva, a uključuje

---

<sup>1</sup> Nacionalni identitet jest svijest o sebi kao pripadniku određene nacionalne grupe u kojoj se na različite načine isprepliću etničke, rasne, kulturne, vjerske, teritorijalne, gospodarske i pravno-političke komponente. Pod osobnim identitetom misli se na kombinaciju obilježja po kojima pojedinac vidi sebe svojim, posebnim, različitim od drugih. Prema Sablić (2004) etnički identitet je svijest o sebi kao pripadniku etničke grupe, tj. one društvene grupe koja se nalazi u sklopu šire društvene i političke zajednice i koja sebe doživljava drugačijom od drugih grupa prema jednoj ili više kolektivnih oznaka što ih uzima kao bitne dokaze svoje grupne posebnosti i zajedničkoga podrijetla svojih članova.

odnose i subjektivni aspekt (doživljaj samoidentifikacije i kontinuiteta pojedinčeva postojanja u vremenu i prostoru), te kolektivni aspekt (doživljaj činjenice da drugi ljudi u pojedincu prepoznaju pojedinčevu identifikaciju i kontinuitet). Za razliku od toga, pridjev kulturni potječe od riječi „kultura“, shvaćene kao sveukupno naslijeđe pojedinca i društvenih skupina kojima pojedinac pripada i temelji se na normama ponašanja, vrijednostima, običajima i jeziku koji ujedinjuju ili odvajaju ljudske skupine. Kulturni identitet pojedinca je njegov globalni identitet, tj. konstelacija više identiteta utemeljenih na nekoliko različitih kulturnih elemenata“ (Perotti, 1995, str. 71-72).

Oblikovanje kulturnog identiteta utječe na sva značajnija područja života pojedinca, a postiže se pomoću kulturnih stereotipa, putem socijalizacije i obrazovanja. Dakle, u utvrđivanju kulturnog identiteta treba analizirati: zajednički jezik, dominantne simbole i vrijednosne orijentacije, povijesne mitove i legende, osnovne vrednote i poštovanje prava drugih. Kulturni identitet možemo razumjeti kao obrazac zajedničkog načina života i mišljenja, zajedničkog iskustva na kojem se temelje oblici i sadržaji kao i vrijednosti. Kulturni identitet, prema tome, označava pripadnost pojedinaca određenoj kulturi, s kojom se ne moraju u potpunosti identificirati, ali moraju usvojiti ono što je bitno za tu kulturu da bi bili njeni predstavnici.

Hrvatska nacija oblikovala se, osim pod utjecajem nekih političkih i društvenih razloga, prije svega na temelju kulturnih čimbenika. To su, uz tradicionalnu narodnu kulturu i standardizirani narodni jezik i književnost, izobrazba i katolička vjera kao osnovni integrativni čimbenici (Kale, 1992). Sa svim aspektima i problemima interpretacije povijesti i kulture najneposrednije je povezano pitanje tzv. nacionalnog identiteta.

Nacionalni kulturni identitet jest sinteza svih materijalnih i duhovno-kulturnih tvorevina i djelatnosti, ukupnost odgovora na bitna ljudska pitanja i osnovne potrebe određenoga sociokulturnog i nacionalnog prostora, što ga čini zasebnim, vlastitim, autohtonim (Skledar, 2001). Hrvatska pripada europskom kulturnom krugu pa kao i ostali europski narodi i ima svoj kulturni identitet. Hrvatski nacionalni i kulturni identitet temelji se na različitosti koja proistječe iz povijesnih, političkih, gospodarskih, društvenih i drugih prilika koje su se u pojedinim povijesnim razdobljima na različite načine manifestirale na hrvatskim prostorima. Hrvati u svom većem dijelu u kontinuitetu, od doseljenja na sadašnje prostore do danas, imaju, razvijaju i nastoje očuvati svoj kulturni identitet i kulturnopolitički subjektivitet. To je vidljivo u bitnim odrednicama naroda: imaju svoj jezik i pismo te instituciju političkog suvereniteta, državnosti kao izraza kulturnog identiteta, narodne samobitnosti i subjektiviteta zajednice, što odlikuje nacije (Kale, 1992).

Civilizacije imaju i sve određujuće i homogenizirajuće sastavnice svake kulture: svjetonazor, vrednote, institucije, statute, na temelju vrednota normirana pravila ponašanja, način oblikovanja materijalnih predmeta i umjetničkih tvorbi (njihove izradbe, oblika, uporabe i namjene) (Kale, 1992). Narodnosne (kulturne) razlike unutar europskog kulturnoga kruga nisu samo u različitosti narodnih jezika, što je nedvojbeno jedna od temeljnih odrednica narodne posebnosti, nego postoje i druge osobitosti. Prevladavajuće tumačenje i življenje civilizacijskog modela vidljivo u duhovnim, materijalnim i organizacijskim tvorbama i političkom subjektivitetu (kao jamcu kulturnog identiteta).

U interkulturalnom kontekstu, identitet predstavlja jedan od temeljnih pojmova u analizi etničkog, nacionalnog i manjinskog pitanja. Kako je izgradnja identiteta povezana s procesima identifikacije s teritorijalno, etnički i kulturno definiranom zajednicom kao i s usporednim uvjetovanjima kognitivne i emocionalne dimenzije pojedinca, pretpostavka je da se osoba koja želi razviti interkulturalni identitet ne poistovjećuje isključivo sa svojom društvenom skupinom, već i s ostalim društvenim skupinama s kojima živi. Na taj način kreira viđenje koje nije ograničeno i zatvoreno samo interesima svoje skupine, već joj se pruža mogućnost da se identificira sa shvaćanjima drugih, da razvije sposobnost usvajanja stavova, znanja i vještina u cilju boljeg razumijevanja i poštivanja različitih kultura (Hrvatić, 2005). Pluralnost ili višestrukost društvenih identiteta omogućuje više perspektiva, a njihova interakcija pluralizira svakog pojedinca i time relativizira isključivosti i redukciju na njihov dominantni identitet (Parekh, 2008, str. 26-27). U tome smislu koncipirana su i četiri temeljna stupa interkulturalnog obrazovanja onako kako ih formulira UNESCO i koje preporučuje nacionalnim obrazovnim politikama kao okvir za implementaciju, držeći da je takav okvir nužan za interkulturalnu kompetentnost svake osobe. UNESCOVE smjernice su: (I) Interkulturalno obrazovanje poštuje kulturni identitet učenika kroz pružanje kulturalno odgovarajućeg i punog razumijevanja kvalitetnog obrazovanja za sve; (II) Interkulturalno obrazovanje pruža svim učenicima kulturalna znanja, vještine i stavove koji su im neophodni da budu aktivni i odgovorni građani društva; (III) Interkulturalno obrazovanje pruža svim učenicima kulturalna znanja, vještine i stavove koji ih osposobljavaju da doprinose poštovanju, razumijevanju i solidarnosti među pojedincima, etničkim, socijalnim i kulturnim grupama i nacijama (UNESCO Guidelines, 2006, 32-38).

### **Kultura kao način života kod Geerta Hofstede**

U prvoj polovici dvadesetog stojeća američki antropolozi (R. Benedict, i M. Mead) upozorili su na jednostavnu, ali bitnu činjenicu da su brojna pitanja u suvremenim i tradicionalnim društvima svugdje ista, no da se odgovori na ta pitanja radikalno razlikuju i granaju u raznim smjerovima. Takvo zaključivanje ne iznenađuje jer su i znanstvena istraživanja kulture stalno pomicala granicu u spoznavanju novih činjenica, bez kojih ne bi bilo nikakvih pomaka u proučavanju kulturalnih raznolikosti.

Na temelju analize kulturnih vrednota u preko 50 zemalja svijeta Geert Hofstede (1991) je izdvojio 5 problemskih područja relevantnih za sve ispitanike bez obzira na kulturnu pripadnost. To su: društvena nejednakost, odnos pojedinca i grupe, predodžbe muško-žensko, kontrola neizvjesnosti te odnos prema budućnosti. Ta problemska područja Hofstede naziva „kulturalnim dimenzijama“.

- **odnos prema autoritetu/hijerarhijska distanca** - odnos prema autoritetu, odnosno hijerarhijska distanca pokazuje dimenziju kulture koja indicira razinu do koje društvo prihvaća nejednakosti i nejednaku raspodjelu moći (hijerarhijsku, decentraliziranu) među pojedincima te u odnosu na postojeće institucije i organizacije. Pritom se kao dvije krajnosti uzima visoka, odnosno niska hijerarhijska distanca.
- **individualizam/kolektivizam** - dimenzija individualizam/kolektivizam određuje se prema Hofstedeu kao socijalna značajka koja se može razlikovati u postupcima pojedinca prema sebi i svojoj obitelji. Pritom se dimenziju kolektivizam određuje kao

socijalnu značajku u kojoj se pojedinac odnosi prema drugim poznatim i nepoznatim ljudima u zajednici. Pod individualizmom se podrazumijevaju relativno pouzdane značajke u ponašanju pojedinca koji je sklon postupcima koji nisu u skladu s onim kako očekivano postupa većina ljudi. Kolektivizam se određuje kao prihvaćanje ponašanja većine, kao vlastitog stava ili oblika ponašanja bez želje da od toga pojedinac odstupa ili se tome aktivno ili pasivno suprotstavlja (Hofstede, 2003, 67).

- **muževnost/ženstvenost** - jedna od dimenzija nacionalne kulture, prema Hofstedeu, jesu oblici muškog ili ženskog načina mišljenja i ponašanja. Uloge pojedinca u društvu se označavaju stereotipima kao muževnost ili ženstvenost. Općenito se smatra da su muškarci više usmjereni na postizavanje uspjeha izvan doma, to jest smatra se da su oni prodorni, natjecateljskog duha i izdržljivi. Za žene se, s druge strane, misli da su više sklone brizi za dom, svoju djecu i ljude općenito. Drugim riječima, smatra se da su žene sklonije preuzeti „nježnije“ uloge. Tako, „muško postignuće“ potkrepljuje „muževnu“ prodornost i nadmetanje, a ženska briga ženstvenu brižnost za međuljudske odnose i okolinu.
- **kontrola neizvjesnosti/anksioznost** - prema tom modelu pokazuje se do koje mjere društvo osjeća ugroženost u neizvjesnim situacijama i kako ih pokušava izbjeći osiguravajući propise i pravila, vjerujući u jednu istinu i odbijajući tolerirati svaki odmak od takve istine. (Hofstede, 2003, 125).
- **konfučijanski dinamizam** - u kasnijim istraživanjima Hofstede je dodao petu dimenziju pod nazivom „konfučijanski dinamizam“, a odnosi se na odnos prema vremenu, ponajprije prema budućnosti. Pragmatičan odnos znači prihvaćanje promjena i spremnost na dugoročna ulaganja, dok tradicionalni odnos znači stabilnost i život od danas do sutra (Hofstede, 2003, 173).

### **Empirijsko istraživanje**

Istraživanjem se željelo ustanoviti određena obilježja hrvatske kulture temeljem kojih će se modificirati interkulturalne dimenzije Nacionalnoga okvirnoga kurikulumu. U dijelu istraživanja se provjerilo postoje li razlike u stavovima između učenika s obzirom na spol i iregionalnu pripadnost.

### **Cilj istraživanja i operacionalizacija varijabli**

Cilj istraživanja bio je utvrditi određena obilježja hrvatske kulture mladih (prema Hofstedeovom modelu) te dobivene rezultate iskoristiti kao smjernice za interkulturalne sadržaje u Nacionalnom okvirnom kurikulumu.

U istraživanju su zavisne varijable stupnjevi prihvaćanja stavova prema četiri Hofstedeove dimenzije. Za tu svrhu konstruiran je anketni upitnik s pet stupnjeva intenziteta i 109 tvrdnji. Zavisne varijable su Hofstedeove dimenzije: *hijerarhijska distanca*, *muževnost/ženstvenost*, *individualizam/kolektivizam*, *kontrola neizvjesnosti*. Nezavisne varijable istraživanja su: *spol*; *dob*; *regionalna pripadnost učenika*. Za ispitivanje nezavisnih varijabli korištena su pitanja s unaprijed ponuđenim odgovorima. Kako bi dobili opću sliku o socijalnom profilu ispitanika pri prikupljanju podataka izabrani su sociodemografski pokazatelji - spol, dob i regionalna

pripadnost. Ti će podatci poslužiti za utvrđivanje odnosa i razlika između sociodemografskih obilježja ispitanika i njihovih stavova definiranim u Hofstedeovim dimenzijama.

### Ispitanici, uzorak, upitnik

U ispitivanju određenih obilježja hrvatske kulture prema Hofstedeovom modelu, sudjelovalo je ukupno 2085 učenika polaznika srednjih škola (1978-ispravno je popunilo upitnik). Stratificiranim uzorkom odabrano je 27 različitih srednjih škola iz pet makroregija: riječke, splitske, osječke, zagrebačke županije, Grada Zagreba, a u osnovni uzorak su bile uključene i četiri škole s nastavom na jeziku i pismu nacionalnih manjina (češkom, mađarskom, srpskom i talijanskom), u odjelima od 1. do 3./4. razreda (ovisno o vrsti i trajanju školovanja), u Republici Hrvatskoj.

Za ispitivanje određenih obilježja hrvatske kulture korišten je upitnik, modificirani Hofstedeov model. Sadržaj se odnosio na četiri dimenzije: hijerarhijsku distancu, muževnost/ženstvenost, individualizam/kolektivizam i kontrolu neizvjesnosti (anksioznosti). Svaka dimenzija ima nekoliko poddimenzija koje strukturiraju svaku od spomenutih dimenzija. Hijerarhijska distanca - čestice: H1 - H13 (13); muževnost: H33 - H76 (44); individualizam: H14 - H32 (19); kontrola neizvjesnosti: H77 - H109 (33).

Ispitanici su iskazivali stupanj slaganja s tvrdnjama na skali od pet stupnjeva (1 - u potpunosti se slažem, 2 - uglavnom se slažem, 3 - ne znam, nisam o tome razmišljao, 4 - uglavnom se ne slažem, 5 - u potpunosti se ne slažem).

Prikupljeni podatci su statistički obrađeni, kao što je bilo predviđeno: osnovna deskriptivna statistika, prosječna vrijednost, standardna devijacija, minimum i maksimum, frekvencije i postoci, T–test, Hi–kvadrat, analiza varijance, Scheffeov test i Cramerov koeficijent V.

Istraživanje je provedeno u okviru znanstvenog projekta: Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima, Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

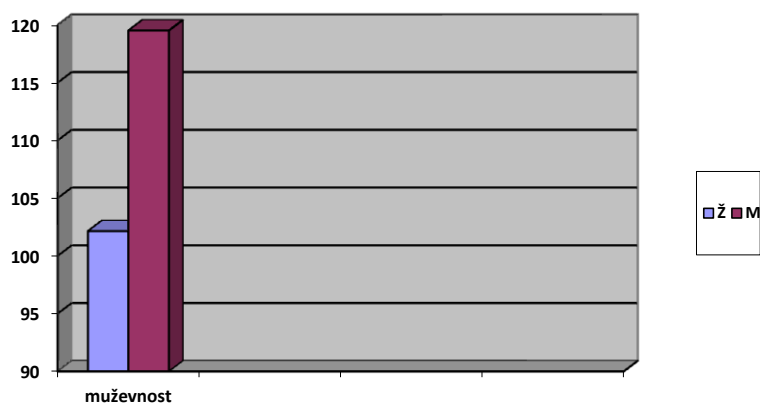
### Rezultati istraživanja

Tablica 1. Razlike s obzirom na spol učenika

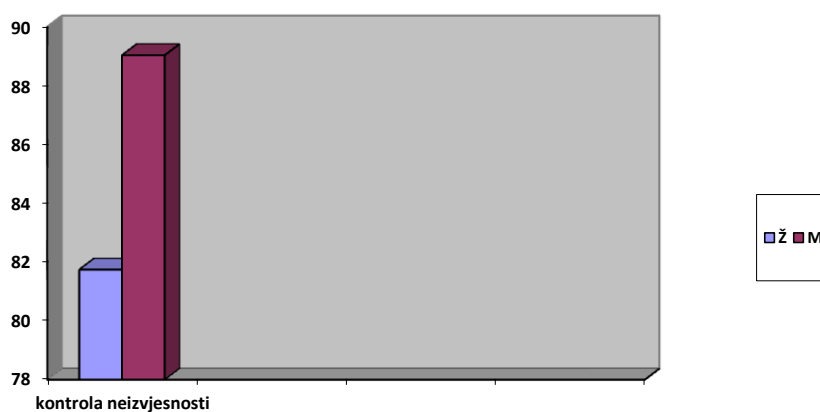
	Učenice (N=1184)		Učenci (N=794)		T–test
	Prosjek	sd	Prosjek	sd	
HOFSTEDE Hijerarhijska distanca	30,99	4,824	32,12	5,554	–4,651**
HOFSTEDE Individualizam/Kolektivizam	53,28	5,148	55,30	5,798	–7,952**
HOFSTEDE Muževnost/Ženstvenost	102,14	12,214	119,51	16,444	–25,430**
HOFSTEDE Kontrola neizvjesnosti	81,74	10,358	89,03	11,800	–14,139**

\* statistički značajna razlika uz rizik od 5%

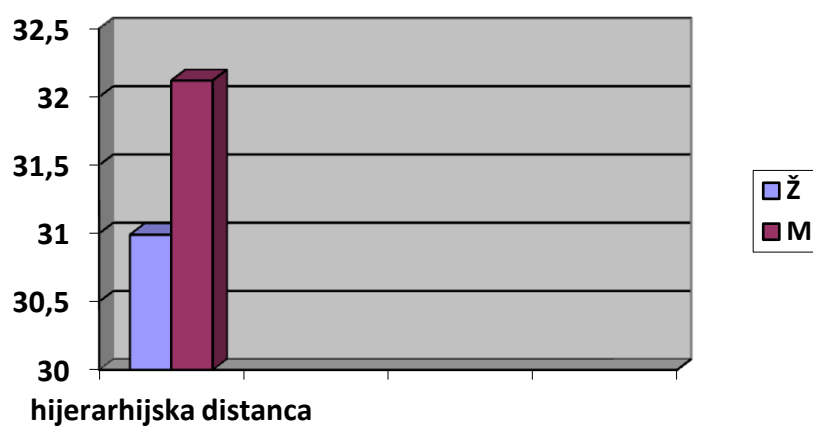
\*\* statistički značajna razlika uz rizik od 1%



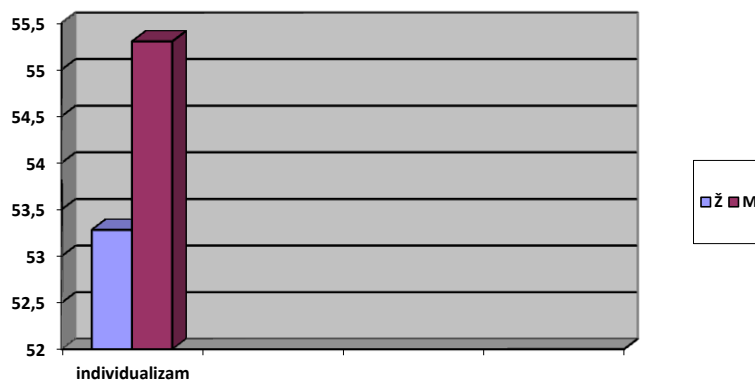
Slika 1. Razlike u odgovorima učenika s obzirom na spol u dimenziji muževnost/ženstvenost



Slika 2. Razlike u odgovorima učenika s obzirom na spol u dimenziji kontrola neizvjesnosti



Slika 3. Razlike u odgovorima učenika s obzirom na spol u dimenziji hijerarhijska distanca



Slika 4. Razlike u odgovorima učenika s obzirom na spol u dimenziji

Utvrđeno je da na sve četiri dimenzije postoji statistički značajna razlika uz manje od 1% rizika s obzirom na spol učenika. Na svim dimenzijama učenici postižu viši prosječni rezultat od učenica, što znači da su učenici u većoj mjeri skloniji hijerarhijskoj distanci, individualizmu, muževnosti i kontroli neizvjesnosti od učenica. Ipak, s obzirom na iznos razlike u prosjecima (a pritom uzimajući u obzir i raspon varijacija rezultata na pojedinim skalama), može se zaključiti da je razlika između učenika i učenica najveća na dimenziji muževnost/ženstvenost, nešto manja na dimenziji kontrola neizvjesnosti, a vrlo mala (iako statistički značajna) na dimenzijama hijerarhijska distanca i individualizam.

Isto tako, statistički značajnu razliku uz manje od 1% rizika u dimenziji *hijerarhijska distanca* s obzirom na regionalnu pripadnost učenika nalazimo između riječke i splitske makroregije, splitske i osječke makroregije, splitske i zagrebačke te osječke i škole na manjinskim jezicima. Učenici iz splitske makroregije iskazuju niži stupanj hijerarhijske distance od učenika iz riječke, osječke i zagrebačke makroregije, a oni iz osječke makroregije iskazuju viši stupanj hijerarhijske distance od učenika iz škole na manjinskim jezicima.

2. S obzirom na razlike u sklonosti *individualizmu/kolektivizmu* prema makroregijama iz kojih su ispitani učenici, nailazimo na statistički značajnu razliku uz manje od 1% rizika između riječke i splitske makroregije, dok je statistički značajna razlika uz manje od 5% rizika između riječke i zagrebačke makroregije te riječke makroregije i škole na manjinskim jezicima. Učenici iz riječke makroregije iskazuju viši stupanj individualizma od učenika iz splitske, zagrebačke i škole na manjinskim jezicima.

3. U dimenziji *muževnost/ženstvenost* razliku između učenika s obzirom na makroregiju iz koje jesu statistički značajnu razliku uz manje od 1% rizika nalazimo između riječke i splitske makroregije, riječke i zagrebačke, splitske i osječke, splitske i Grada Zagreba, osječke i zagrebačke, osječke i škole na manjinskim jezicima, dok je statistički značajna razlika uz manje od 5% rizika prisutna između riječke makroregije i škole na manjinskim jezicima te zagrebačke i Grada Zagreba. Učenici iz riječke makroregije iskazuju viši stupanj muževnosti od učenika iz splitske i zagrebačke makroregije te škole na manjinskim jezicima. Učenici iz splitske makroregije iskazuju niži stupanj muževnosti od učenika iz osječke makroregije i Grada Zagreba. Učenici iz osječke makroregije iskazuju viši stupanj muževnosti od učenika iz

splitske i zagrebačke makroregije, Grada Zagreba i učenika iz škole na manjinskim jezicima. Učenici iz Grada Zagreba iskazuju viši stupanj muževnosti od učenika iz zagrebačke i splitske makroregije.

4. U dimenziji *kontrola neizvjesnosti* statistički značajne razlike uz manje od 5% rizika nalazimo između riječke i zagrebačke makroregije te riječke makroregije i škole na manjinskim jezicima, dok statistički značajne razlike uz manje od 1% rizika nalazimo između splitske i osječke, osječke i zagrebačke makroregije, osječke makroregije i Grada Zagreba te osječke makroregije i škole na manjinskim jezicima. Učenici iz riječke makroregije iskazuju viši stupanj kontrole neizvjesnosti od učenika iz zagrebačke i škole na manjinskim jezicima, a učenici iz osječke makroregije iskazuju viši stupanj kontrole neizvjesnosti od učenika iz splitske, zagrebačke makroregije, škole na manjinskim jezicima i učenika iz Grada Zagreba.

### **Prema zaključku**

Dobiveni rezultati, koji su se odnosili na utvrđivanje razlike u stavovima i vrijednostima učenika s obzirom na spol, pokazuju da učenici iskazuju viši prosječni rezultat od učenica. Razlika između učenika i učenica najveća je u dimenziji muževnost/ženstvenost, zatim u kontroli neizvjesnosti, hijerarhijskoj distanci i individualizmu.

Budući da je hrvatsko društvo u značajnoj mjeri tradicionalno, takav podatak ne iznenađuje, već samo potvrđuje da kod učenika treba dodatnim sadržajima razvijati senzibilitet prema željenim vrijednostima<sup>2</sup>. Temeljem definiranih odgojno-obrazovnih vrijednosti u Nacionalnome okvirnom kurikulumu te uvažavajući kulturu i socijalno okruženje školske kurikulume treba modelirati prema tim spoznajama kako bi se razlike u stavovima i vrijednostima između učenika i učenica umanjile, a slične su razlike i između pojedinih regija.

Promišljanjem identiteta te dovođenjem u svezu s rezultatima istraživanja, Nacionalni kurikulum treba ponuditi interkulturalne sadržaje kojima će se umanjiti razlike u stavovima u odnosu na spolnu i regionalnu pripadnost. Kreiranje identiteta u interkulturalnom kontekstu pomoći će odgoju učenika/mladih s razvijenom empatijom, tolerancijom na različitost, te koji će razumjeti i poštivati druge i drugačije.

---

<sup>2</sup> Kao temeljne odgojno-obrazovne vrijednosti Nacionalni okvirni kurikulum ističe dostojanstvo ljudske osobe, slobodu, pravednost, domoljublje, društvenu jednakost, solidarnost, dijalog, toleranciju, rad, poštenje, mir, zdravlje, očuvanje prirode i čovjekova okoliša te ostale demokratske vrijednosti (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011.)



## Literatura

1. Bartulović, M. (2011), Hofstedeova dimenzija muževnosti kao analitički okvir rodne jednakosti i seksualne različitosti. *Pedagogijska istraživanja*, 37 (1), 171-185.
2. Fitzgerald, T. K. (1994), Culture and identity, community and survival: what is the cultural in multiculturalism. *New Zealand Educational Studies*, 29(2), 189-199.
3. Hofstede, G. (2001), *Culture's consequences: comparing values behaviours, institutions and organisations across nations* (2nd ed.). California: Thousand Oaks, Sage Publications. Inc.
4. Hofstede, G. (2003), *Cultures and organizations*, Software of the Mind. London: Profile Books LTD.
5. Hrvatić, N., Piršl, E. (2005), Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 251-266.
6. Hrvatić, N. (2011), Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima. *Pedagogijska istraživanja*, 37 (1), 7-19.
7. Jelinčić, D. A. (2001), Redefining Cultural Identities from Different Perspectives: The Tourist Perspective. EM: Redefining Cultural Identities. Collection of papers from the course on Redefining Cultural Identities: The Multicultural Contexts of the Central European and Mediterranean Regions, pp. 195-205.
8. Kale, E. (1992), Kulturni identitet Hrvatske. *Hrvatska revija*. 42 (1992), 3-4 (167-168), str. 386-403.
9. Katavić, S., Horvat, J., Sablić Tomić, H. (2007), Može li se izmjeriti kulturni identitet? Dostupno na: <http://matica.hr/Kolo/10.6.2007> (pristupano 7. lipnja 2007.)
10. Mesić, M. (2006), *Multikulturalizam: društveni i teorijski izazovi*. Zagreb: Školska knjiga.
11. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
12. Novak-Lukanović, S. (2000): The Role of Education in The Formation of Ethnic Identity, u: *Redefining cultural identities: The multicultural contexts of the Central European and Mediterranean regions: collection of papers from the course*. Dubrovnik, 10-20 May 2000; organizers Institute for International Relations Zagreb. InterUniversity centre, Dubrovnik; edited by Nada Švob-Đokić, Zagreb: Institute for International Relations, 2001.; Zagreb: Kratis, 151-169.
13. Parekh, B. (2008), *Nova politika identiteta*, Zagreb, Politička kultura.
14. Perotti, A. (1995), *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
15. Piršl, E. (2001), Komparativna analiza nastavnih programa i stavova učitelja o interkulturalizmu. Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. (doktorska disertacija)
16. Sablić, M. (2004), *Obrazovanje za interkulturalne odnose*. Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Zagreb. (magistarski rad)
17. Skledar, N. (2001), *Čovjek i kultura: Uvod u socio-kulturnu antropologiju*. Zagreb: Societas - Matica hrvatska Zapešić.
18. UNESCO Guidelines on Intercultural Education (2006), [www. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf) (pristupano 10.1.2016)
19. Verhelst, T. (2001), Network Cultures, Brussels: The Impact of Identity on Local Development and Democracy. U: *Redefining Cultural Identities*, Zagreb, Kratis, 5-35.

## **Certain gender and regional characteristics of high school students according to Hofstede's cultural dimensions in the context of identity**

### **Abstract**

Basic starting elements for drafting of the Croatian national curriculum and its intercultural dimension are analysed in the paper. An adapted Geert Hofstede's model is used to research the cultural differences. By examining attitudes of students the basic characteristics of the national culture have been established. The characteristics were later analysed by correlation with the projection of National Education Curriculum and values that should be incorporated in the curricular section dedicated to intercultural education and the development of identity in an intercultural context, especially with regard to significant specific features and differences in attitudes stemming from regional and gender distribution of the sample.

**Keywords:** identity, interculturalism, intercultural curriculum, intercultural education, Geert Hofstede.

# Interkulturalne kompetencije učitelja

Marija Kovačević-Švarbić, dipl. učiteljica/mentorica  
Osnovna škola Petra Preradovića Pitomača,  
Područna škola Grabrovnica

## Sažetak

Današnje društvo, raznovrsnije i multikulturalnije nego ikada, zahtijeva pripremu škole i učitelja za etničku, jezičnu, kulturnu i religijsku različitost temeljenu na načelima ljudskog dostojanstva i poštivanja različitosti. Osnovne ideje interkulturalizma usmjerene su prema povezivanju ljudi različitih etniciteta, kultura, jezika, religija i svjetonazora, a interkulturalni odgoj i obrazovanje postaje nezaobilazan činitelj u procesu međusobnog približavanja, upoznavanja i razumijevanja različitih kultura. Kvalitetna izobrazba učitelja kao jedan od prioriteta učinkovitog odgovora na kompleksne potrebe pojedinca i suvremenog društva u centar pozornosti dovodi pitanje stjecanja ključnih kompetencija učitelja koje imaju presudnu ulogu u odgoju i obrazovanju nadolazećih generacija za snalaženje u suvremenom kulturno-pluralnom društvu. Uz dosadašnje predmetne, pedagoške, psihološke i didaktičko-metodičke kompetencije, značajno mjesto u izobrazbi učitelja zauzimaju interkulturalne kompetencije, a višeznačnost uloge učitelja u interkulturalnom odgoju i obrazovanju ogleda se u potrebi organiziranja primjerenih oblika nastave koji će svim učenicima omogućiti ozračje međusobnog razumijevanja, interkulturalne osjetljivosti, ravnopravne interakcije i suradničkog učenja.

**Ključne riječi:** multikulturalizam, interkulturalizam, interkulturalni odgoj i obrazovanje, interkulturalne kompetencije učitelja, interkulturalna zajednica

## Uvod

U današnje vrijeme globalizacija ostavlja trag u svim aspektima društvenog života. Suvremena su društva uvelike raznovrsnija i multikulturalnija nego prije, što dovodi do nužne potrebe pripreme škole i učitelja za etničku, jezičnu, kulturnu i religijsku različitost temeljenu na načelu ljudskog dostojanstva i poštivanja različitosti (Sablić, 2014). Migracije na globalnoj razini (a posljednjih godina značajnije u Europi) utječu na jačanje svijesti o potrebi interkulturalnog pristupa u pronalaženju rješenja sukoba individualizma i globalizma. Interkulturalni odgoj i obrazovanje nezaobilazan je činitelj u procesu međusobnog upoznavanja, razumijevanja različitih kultura i uspostavljanja pozitivnih relacija (Hrvatić 2014). S obzirom da je interkulturalna komunikacija zbog sve veće međuovisnosti kultura u globalnom društvu 21. stoljeća za većinu ljudi postala realnost svakodnevnog života, ideja interkulturalizma javlja se kao moguće rješenje za kvalitetan suživot u suvremenim multikulturalnim društvima (Bedecković, 2012). Neke od osnovnih ideja interkulturalizma su povezivanje ljudi različitih etniciteta, kultura, jezika, religija i svjetonazora, rješavanja

problema integracije pripadnika manjinskih skupina u većinsku kulturu te pokušaj prevladavanja potencijalnih žarišta ratnih sukoba.

Danas se od implementacije interkulturalizma u obrazovanju očekuje doprinos boljem suživotu različitih etničkih, vjerskih, kulturnih i socijalnih skupina, unaprjeđivanje, afirmiranje i zaštita ljudskih prava, temeljnih sloboda i demokracije, promicanje svijesti o vlastitom nacionalnom, kulturnom, jezičnom i vjerskom identitetu te poticanje međusobnog razumijevanja i uvažavanja različitosti (Gajić, 2011). Naglašavanje dijaloga u kulturno složenom društvu tijesno je povezano s novijim promjenama u pristupu građanstvu, što znači da se u današnjim raspravama o interkulturalnom odgoju i obrazovanju, uključujući njegovu dijalošku varijantu, ne bi smjela zanemariti njegova formalna i sadržajna povezanost s građanskim obrazovanjem (Spajić-Vrkaš, 2014). Jedan od osnovnih ciljeva i zadataka građanskog odgoja i obrazovanja je pripremiti djecu i mlade za život u kulturno složenom demokratskom društvu u kojemu svatko ima pravo na iskazivanje i očuvanje svog kulturnog identiteta, ali i odgovornost za iskazivanje identiteta „drugoga“ i drugačijega, kao i za očuvanje kohezije kulturno složenog društva kojemu pripada. U demokratskom društvu ta su prava pojedincu zajamčena ustavom i zakonima što čini temelj njegova građanskog statusa, a promicanje kulturnog identiteta odvojeno od građanstva slabi mogućnost uspostave interkulturalnog dijaloga, budući da razmjena ideja i vrijednosti među pripadnicima rizičnih kultura pretpostavlja da su sudionici dijaloga predhodno prihvatili temeljne vrijednosti građanstva, kao što su jednakost i uzajamno poštovanje (Spajić-Vrkaš, 2014).

### **Uloga učitelja u interkulturalnom odgoju i obrazovanju**

Posljednjih desetljeća položaj učitelja se uvelike mijenja kao posljedica globalizacije i korjenitih promjena u svijesti suvremenog društva. Na djelu su kurikulumske promjene u stručnom i pedagoškom obrazovanju učitelja koje postaje cjelovit, dimenzijski i cjeloživotan proces. U središte pozornosti dovodi se pitanje ključnih kompetencija učiteljske profesije koja ima presudnu ulogu u odgoju i obrazovanju novih generacija za snalaženje u suvremenom demokratskom društvu, što pridonosi razvoju znanja, vještina i vrijednosti neophodnih za aktivno uključivanje u društveni život i razvoj demokracije. Kvalitetno obrazovanje učitelja jedan je od prioriteta učinkovitog odgovora na sve potrebe pojedinca i suvremenog društva, a učitelj u multikulturalnom okružju nije samo dobar poznavatelj drugih kultura i „brana“ prema nastajanu stereotipa, jednostranih stajališta i predrasuda, već sudionik - kreator novih odnosa prema stvarnom znanju i uspješnim interkulturalnim odnosima (Hrvatić i Piršl, 2005). Uloga učitelja u oblikovanju kulturno-pluralne perspektive ne ogleda samo u dobrom poznavanju drugih kultura, sprječavanju nastajanja stereotipa, jednostranih stajališta i predrasuda, nego i u kreiranju novih odnosa prema interkulturalnom znanju i osposobljavanju učenika za uspješnu interkulturalnu komunikaciju (Hrvatić, 2007).

Dosadašnja predmetna, pedagoška, psihološka i didaktičko-metodička kompetencija učitelja stoga nisu više dovoljne da bi zadovoljile rad, djelovanje i suživot u multikulturalnom društvu. Uz pedagoške kompetencije, interkulturalna kompetencija u izobrazbi učitelja ima značajno mjesto, a uloga učitelja u interkulturalnom odgoju i obrazovanju je višeznačna, prvenstveno zbog potrebe organiziranja primjerenih oblika nastave koji će svim učenicima

omogućiti ozračje međusobnog razumijevanja, interkulturalne osjetljivosti, ravnopravne interakcije i suradničkog učenja.

### **Interkulturalni sadržaji u nastavi**

Obogaćivanje kurikuluma interkulturalnim sadržajima učenicima bi trebalo omogućiti nove načine usvajanja znanja i stjecanja vještina u interakciji s drugima kroz aktivno učenje, razmjenu iskustava, timski rad, raspravu i suradničko učenje. Osim interkulturalnih sadržaja, kurikulum bi učenicima trebao osigurati stvarno iskustvo u školama koje će im omogućiti razumijevanje njihovih prava i odgovornosti (Sablić, 2011). Oblikovanje interkulturalnog kurikuluma stoga podrazumijeva novi odnos prema znanju i shvaćanje učenja kao procesa suradničkog konstruiranja znanja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, bez obzira na njihovo kulturno podrijetlo. U nižim razredima osnovne škole sadržajima intrkulturalnog odgoja i obrazovanja moguće je obogatiti gotovo sve nastavne predmete, od nastave prirode i društva, preko nastave materinskog i stranog jezika, nastave umjetničkog (likovnog, dramskog i glazbenog) odgoja, do nastave tjelesne i zdravstvene kulture, kao i međupredmetnih tema nastave građanskog odgoja.

Nastava prirode i društva pruža širok spektar mogućnosti za poučavanje interkulturalizma. Već na početku školovanja učenicima treba omogućiti razumijevanja zajedništva i poštivanja različitosti. U razrede dolaze učenici različitih etničkih, kulturnih, jezičnih i religijskih obilježja koji bi od samog početka školovanja trebali djelovati kao zajednica. Učitelj mora identificirati i prepoznati kompetencije koje učenici donose u razred i omogućiti svim učenicima da se, bez obzira na svoje osobnosti i različitosti, osjećaju sigurni, međusobno prihvaćeni i poštovani. Da bi u tome uspjeli, najprije moraju dobro upoznati svoju kulturu i razviti kritički osjećaj vlastitog kulturnog identiteta. Potrebno je krenuti od njihova bliskog okruženja, a to su ponajprije, obitelj i zavičaj. Već kod samog pojma obitelji učenici bi trebali uočiti da postoje sličnosti i razlike između njih, ali i da su sve jednako vrijedne te ih treba poštivati i uvažavati. Jednako je i s različitim zavičajima. Kroz zemljopisne sadržaje učenici će istraživati način života ljudi iz okoline i uspoređivati ih s načinom života ljudi iz cijeloga svijeta, uz razumijevanje i uvažavanje raznolikosti prirodnih i ljudskih uvjeta života na Zemlji. To će doprinijeti razvoju osjećaja empatije prema različitim narodima. Povijesni sadržaji u nastavi čine osnovu za stjecanje pozitivnog osjećaja vlastitog identiteta, ali i za svijest o povijesnom razvoju ljudi i civilizacija različitog društvenog, kulturnog i religioznog podrijetla.

Nastava materinskog i stranog jezika čini osnovu za izgradnju vlastitog kulturnog identiteta, kao i za izgradnju pozitivnog stava prema međukulturalnoj komunikaciji. Na satovima književnosti obradom tekstova s tematikom univerzalnih ljudskih vrijednosti, poput dobrote, plemenitosti, prijateljstva, zajedništva, solidarnosti i međusobnog uvažavanja i pomaganja, poticati će se pozitivni stavovi i težnja za prihvaćanjem univerzalnih ljudskih vrijednosti i njihovom primjenom u svakodnevnom životu.

Interkulturalni sadržaji uvelike su zastupljeni i u umjetničkom odgoju koji teži prihvaćanju prikazivanja razlika, istraživanja i vrednovanja kulturnih razlika, kao što su i razlike u načinima predstavljanja u obliku i funkciji umjetnosti (Sablić, 2014.). Time se inzistira na razvoju pozitivnog osjećaja vlastitog identiteta i samopoštovanja. Dramski odgoj putem

imaginativne aktivnosti i iskustva može razviti pozitivan emocionalni angažman i razumijevanje različitih ljudi i njihovih položaja, jednako tako, može istražiti učinak diskriminacije i nejednakosti.

Na satovima tjelesne i zdravstvene kulture učenici će kroz različite aktivnosti razvijati niz poželjnih osobnih i društvenih ponašanja ključnih za intrkulturalno obrazovanje, primjerice koncept pravedne igre, sposobnost suradnje u grupnim i međugrupnim situacijama i sposobnost prihvaćanja uspjeha i neuspjeha. U području plesa djeca mogu upoznati i naučiti plesati tradicionalne plesove i igre. Različitost podrijetla tih plesova i igara, koje učenici kroz različite aktivnosti mogu sami istražiti, doprinijet će razumijevanju i uvažavanju društva iz kojeg dolaze. Osnovna pretpostavka kvalitetnog i učinkovitog poučavanja interkulturalnih sadržaja u nastavi je interkulturalno kompetentan učitelj.

Međupredmetne teme nastave građanskog odgoja usmjerene su na osposobljavanje učenika za aktivno građanstvo, odnosno stjecanje znanja, vještina, sposobnosti i stavova koji razvijaju demokratsku svijest učenika i potiču ih na aktivno i učinkovito sudjelovanje u razvoju demokratskih odnosa u školi, lokalnoj zajednici i društvu te pridonose razvoju vlastitog identiteta, boljem upoznavanju i poštivanju drugih te senzibiliziranju učenika za rješavanje problema na pravedan i miroljubiv način, čime osnažuju vlastiti integritet i pozitivan odnos prema drugima i okolini.

### **Interkulturalne kompetencije učitelja**

Interkulturalno obrazovanje učitelja jedan je od prioriteta suvremenog društva. Interkulturalni pristup temelji se na otvorenosti prema drugim kulturama i priznavanju i prihvaćanju različitosti (Bedecković, 2008). Postati interkulturalno kompetentan, znači biti sposoban živjeti u uvjetima gdje svakoga pojedinca prihvaćamo bez obzira na njegovu kulturnu pripadnost, stil života kojim živi i podrijetlo (Sablić, 2014). Interkulturalno kompetentan učitelj ima sposobnost pronalaženja prikladnih načina razmišljanja i djelovanja u interkulturalnim situacijama (Piršl, 2011), sposobnost prilagođavanja nastavnih metoda i kurikuluma svim učenicima, sposobnost korištenja kooperativnog i suradničkog učenja, kao i razvijanja interkulturalnih stavova, znanja i vještina s ciljem boljeg razumijevanja i poštivanja pripadnika različitih kultura.

Kompetentan učitelj nije onaj koji zna i umije, nego onaj koji djeluje u skladu sa svojim znanjima i vještinama, ne zato što mora, nego zato što vjeruje da je takvo djelovanje ispravno i dobro za zajednicu u kojoj živi, te umije držati u ravnoteži osobni i zajednički interes. U multikulturalnom okruženju u kojem se nalazimo, interkulturalno kompetentan učitelj, mora dobro poznavati svoju i druge kulture te poštivati i prihvaćati kulturno različite učenike. Stavovi učitelja prema različitostima oblikuju odnos teorije i prakse. Učitelji mogu posjedovati znanja o različitostima u razredu, ali noseći u sebi negativne stavove o različitostima, neće moći provoditi i prakticirati interkulturalni odgoj i obrazovanje (Sablić, 2014 prema Wasonga, 2005).

Učitelj mora biti „organizator“ pozitivnog ozračja u razredu, ugodnoga za sve učenike bez obzira kulturno podrijetlo i različitost. Interkulturalno kompetentan učitelj na temelju razvijene interkulturalne osjetljivosti kao sposobnosti sagledavanja odnosa između različitih kultura, posjeduje sposobnost procjene perspektive i praktičnog ponašanja, kako u vlastitoj,

tako i u drugim kulturama. Interkulturalno kompetentnim se smatra onaj učitelj koji posjeduje sposobnost interkulturalnog komuniciranja, medijacije, interpretacije te kritičkog i analitičkog razumijevanja vlastite kulture i kulture kulturno različitih učenika (Bedecković, 2011), učitelj koji posjeduje pozitivne ponašajne karakteristike poput strpljivosti, poštivanja, fleksibilnosti, empatije, mentalne otvorenosti, radoznalosti i tolerancije prema različitim stilovima razmišljanja i kulturnoj različitosti (Bedecković, 2014), odnosno učitelj koji učenicima predočava autentične sadržaje i informacije, omogućava slobodu mišljenja i međusobnu suradnju koja se temelji na razumijevanju i prihvaćanju bez obzira na kulturnu različitost, upućuje ih na prihvaćanje znanja kao zajedničke stečevine koju je potrebno kontinuirano dijeliti, propitivati i obnavljati. Nova uloga učitelja u interkulturalnom odgoju i obrazovanju ogleda se i u organizaciji raznovrsnih oblika nastave koji će učenicima omogućiti ozračje međusobnog razumijevanja, interkulturalne osjetljivosti, ravnopravne interakcije i suradničkog učenja.

Interkulturalno kompetentan učitelj posjeduje sposobnost povećane otvorenosti, fleksibilnosti, kreativnosti i kritičnosti. On stvara „slobodnog“ učenika koji ne prihvaća pasivno društvenu stvarnost, nego aktivno sudjeluje u njoj novim prijedlozima, rješenjima i idejama. Poštuje i vrijeduje različitosti svojih učenika, ima sposobnost aktivnog slušanja njihovih problema sprječavajući pritom nastajanje grupiranja, stvaranje stereotipnog mišljenja, diskriminacije i predrasuda. Za to su potrebna nova znanja i vještine, pozitivan stav učitelja te primjena novih oblika rada. Ključ početka rješavanja problema je izobrazba učitelja i to u cjeloživotnom obrazovanju, vrednovanju postignutog i stalnom, otvorenom razvoju (Sablić, 2014), a razvoj interkulturalnih kompetencija učitelja treba biti nadahnut vrijednostima koje potiču cjelovit razvoj ljudske osobe, duhovni, moralni, društveni, gospodarski i kulturni napredak zajednice te promicanje i poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda (Hrvatić i Piršl, 2007).

### **Oblikovanje škole kao interkulturalne zajednice**

Škola je zbog svoje uloge uvijek bila pod povećalom društva. Njena zadaća nije samo prenošenje znanja. Škola je, poslije obitelji, glavni čimbenik socijalizacije i njezina je uloga u području interkulturalnog odgoja i obrazovanja dati jednake društvene i obrazovne mogućnosti učenicima pripadnicima manjinskih skupina, podići svijest o kulturnim različitostima kao mogućnosti za suprotstavljanje diskriminaciji, razvijati kulturni pluralizam i pomoći učenicima u rješavanju sukoba putem pronalaženja zajedničkih interesa (Sablić, 2014).

Isticanje važnosti interkulturalnih sadržaja i interkulturalnog pristupa učenju i poučavanju od posebnog je značaja za oblikovanje škole kao interkulturalne zajednice u kojoj učenici uče „živjeti zajedno“. Škola kao interkulturalna zajednica podrazumijeva suživot temeljen na slobodi, uvažavanju, jednakosti i suradnji, a ostvarivanje temeljnih zadataka interkulturalne zajednice obuhvaća slaganje i suradnju svih odgojnih čimbenika i kontinuitet u provođenju, omogućavanje svoj djeci snalaženje u odnosu s drugim ljudima, doživljaj i prožimanje vlastitih i drugačijih kulturnih obilježja, bolju socijalizaciju kroz suradničko učenje u kojemu svaki učenik aktivno sudjeluje u nastavi i individualno, u skladu sa svojim mogućnostima, aktivno doprinosi zajedničkom rezultatu, upoznavanje povijesti, tradicijskih i umjetničkih postignuća različitih kulturnih skupina, kroz povezanost i uzajamni odnos kultura u dodiru te

poticanje bilingvalnih obrazovnih modela i stvaralaštvo na vlastitom (manjinskom) jeziku (Hrvatić, 2007). Važna pretpostavka oblikovanja „interkulturalne“ školske kulture je dobra komunikacija svih članova školske zajednice i stoga je važno da svi uključeni dobiju priliku za uvažavanje njihovog mišljenja i stava, kako bi mogli stjecati interkulturalna znanja i razvijati vještine koje su neophodne za ostvarivanje interkulturalne komunikacije.

Jedan od osnovnih preduvjeta za djelovanje škole kao interkulturalne zajednice je interkulturalni kurikulum koji se temelji na specifičnim obilježjima škole, učenika i cijele lokalne zajednice, a podrazumijeva uključivanje posebitosti socijalne i kulturne sredine u sva područja rada škole, osobito ona koja se odnose na određivanje temeljnih vrijednosti života među učenicima, sadržaje nastave, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti te oblikovanje odnosa prema pripadnicima manjinskih zajednica (Sablić, 2014.).

### **Zaključak**

Komunikacija s učenicima različitoga kulturnog podrijetla zahtijeva svijest o vlastitoj kulturnoj perspektivi, svijest o različitim perspektivama kulturno različitih učenika, spremnost na uočavanje, prihvaćanje i uvažavanje brojnih oblika kulturnih različitosti i učinkovitu interkulturalnu komunikaciju. Osposobljavanje učitelja za profesionalni pristup učenicima u kome će različitosti doživljavati kao vrijednost i promovirati jednake obrazovne šanse za sve učenike zahtijeva promišljanje učitelja kao autonomnog, kompetentnog i kritički orijentiranog stručnjaka čiji se profesionalni identitet ogleda u kompetencijama koje mu, osim stručnog znanja i ekspertnosti, omogućavaju komunikaciju s društvenom okolinom i prilagodbu kulturno-pluralnoj perspektivi (Bedečković, 2012) i aktivno sudjelovanje u demokratskom društvu kroz iskustveno življenje demokracije i izgradnju interkulturalnih odnosa temeljeno na razvijenoj interkulturalnoj kompetentnosti. Obrazovanje budućih učitelja u području interkulturalizma i interkulturalnog odgoja i obrazovanja stoga je potrebno sagledati u svjetlu osposobljavanja za školu otvorenu prema različitostima, a ne orijentiranu prema zbrinjavanju „posebnih“ potreba (Hrvatić, 2011.), s posebnim naglaskom na nužnost oblikovanja škole kao interkulturalne zajednice u kojoj će se učenici doživljavati kao partneri u stjecanju usvajanju znanja, vještina i sposobnosti kroz proces učenja „življenja zajedno“.

### **Literatura**

1. Bedeković, V. (2008), Interkulturalna kompetencija nastavnika: izazov ili odgovor na zahtjeve suvremene škole. U: Káich, K. (ur.) *Budućnost obrazovanja učitelja - novi izazovi i pogledi* (str. 490-492) Subotica: Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku.
2. Bedeković, V. (2011), Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. *Pedagoška istraživanja* 8 (1): 139-152.
3. Bedeković, V. (2012), Interkulturalne kompetencije kao dio profesionalnih kompetencija nastavnika. U: Hrvatić, B., Klapan, A. (ur.) *Pedagogija i kultura: teorijsko metodološka određenja pedagoške znanosti*. (str. 80-88) Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
4. Bedeković, V. (2014), Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju u kontekstu europskih vrijednosti. U: Hrvatić, N. (ur.) *Interkulturalno obrazovanje i europske*



- vrijednosti.* (str. 198-211.), Zagreb-Virovitica: Odsjek za pedagogiju-Filozofski fakultet u Zagrebu i Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici.
5. Gajić, O. (2011), *Građansko obrazovanje za demokratiju.* Novi Sad, Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
  6. Hrvatić, N. (2007), Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. *Pedagogijska istraživanja* 4 (2): 241-254.
  7. Hrvatić, N. (2011.): Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima. *Pedagogijska istraživanja* 8 (1): 7-18.
  8. Hrvatić, N. (2014), Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti. U: Hrvatić, N. (ur.) *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti.* (str. 198-211.), Zagreb-Virovitica: Odsjek za pedagogiju-Filozofski fakultet u Zagrebu i Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici.
  9. Hrvatić, N., Piršl, E. (2005), Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja* 2 (2): 251-266.
  10. Hrvatić, N., Piršl, E. (2007), Interkulturalne kompetencije učitelja. U: Babić, N. (ur.) *Kompetencije i kompetentnost učitelja.* (str. 221-228) Osijek, Učiteljski fakultet Sveučilišta Josip Juraj Strossmayer u Osijeku.
  11. Piršl, E. (2011), Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagogijska istraživanja* 8 (1): 53-70.
  12. Sablić, M. (2011), Interkulturalni kurikulum - osvrti i perspektive. *Pedagogijska istraživanja* 8 (1): 251-266.
  13. Sablić, M. (2014), *Interkulturalizam u nastavi.* Zagreb: Naklada Ljevak.
  14. Spajić-Vrkaš, V. (2014), Kulturne razlike, građanstvo i obrazovanje za interkulturalni dijalog. U: Hrvatić, N. (ur.) *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti.* (str. 3-17), Zagreb-Virovitica: Odsjek za pedagogiju-Filozofski fakultet u Zagrebu i Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici.

## **Intercultural competence of teachers**

### **Abstract**

Today's society, more diverse and more multicultural than ever, requires the preparation of schools and teachers for ethnic, linguistic, cultural and religious diversity founded on the principles of human dignity and respect for diversity. The basic ideas of interculturalism are focused towards bringing people of different ethnicities, cultures, languages, religions and worldviews, and intercultural education becomes an inevitable factor in the process of converging, dating and understanding of different cultures. High-quality teacher training as one of the priorities of an effective response to the complex needs of individuals and contemporary society in the center of attention brings the question of acquisition of key competencies that teachers play a crucial role in the education of new generations for finding their way in the modern cultural - plural society. At the current subject, pedagogical, psychological and didactic - methodological training, a significant place in the training of teachers occupy intercultural competence, and the ambiguity of the role of teachers in intercultural education reflected in the need to organize appropriate forms of teaching to all students to an atmosphere of mutual understanding, intercultural sensitivity, peer interaction and cooperative learning.

**Keywords:** multiculturalism, interculturalism, intercultural education, intercultural competence of teachers, intercultural community

# Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti

Dr. sc. **Neven Hrvatić**, red. prof.  
Filozofski fakultet u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

Znanstveni projekti „Interkulturalni kurikulum i europske vrijednosti“ (2017.) i „Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti: Hrvatska-Crna Gora“ (2017.-2019.)<sup>1</sup>, posebno su važni za koncepciju i sadržaj znanstvene monografije: Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti. Obuhvatili su dva temeljna pravca višegodišnjih istraživanja: interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti i dijelom - odgoj i obrazovanje na manjinskim jezicima (Romi).

Interkulturalni odgoj i obrazovanje ne zasniva se samo na iskazivanju odgovarajućih stavova prema „drugačijima“ već na njihovom priznavanju i prihvaćanju, a tada je i interkulturalna kompetencija sposobnost iskazivanja navedenih osobina u interakciji s „drugačijim“.

Stjecanje interkulturalne kompetencije postaje danas sve važnije ne samo zbog globalizacijskih procesa i potrebe učinkovite komunikacije, već i novih migracijskih kretanja prema Europi.

Važno je da preobrazba obrazovnog sustava, pored niza demokratsko pluralnih zahtjeva, poklanja mnogo veću pozornost upravo kulturalnoj osjetljivosti koja će zadovoljavati odgojne potrebe svakog pojedinca, a kao odgojni efekt, kod mladih, razvijati poštovanje, uvažavanje i pozitivan stav prema drugačijima, prema stvarnom odgoju za različitost.

**Ključne riječi:** interkulturalne kompetencije, europske vrijednosti, manjinski jezici, odgoj za različitost

---

<sup>1</sup> U znanstvenom projektu „Interkulturalni kurikulum i europske vrijednosti“ (koji je realiziran uz potporu Sveučilišta u Zagrebu - voditelj dr. sc. Neven Hrvatić, red. prof.) i međunarodnom znanstvenom projektu „Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti: Hrvatska-Crna Gora“ sudjelovali su znanstvenici iz više zemalja:

HRVATSKA - dr. sc. Vedrana Spajić Vrkaš, red. prof., dr. sc. Marko Palekčić, red. prof., dr. sc. Mirjana Šagud, izv. prof., dr. sc. Ana Blažević Simić, doc., dr. sc. Sandra Car, doc. (Odsjek za pedagogiju - Filozofski fakultet u Zagrebu), dr. sc. Elvi Piršl, izv. prof. (Sveučilište Jurja Dobrile u Puli), dr. sc. Marija Sablić, izv. prof. (Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku), dr. sc. Vesna Bedeković, doc. (Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici), dr. sc. Iva Ivanković (Dječji vrtić Potočnica u Zagrebu), Marija Kovačević Švarbić, dipl. učiteljica (Osnovna škola Petra Preradovića Pitomača-Područna škola Grabrovnica);

BOSNA I HERCEGOVINA - dr. sc. Slavica Pavlović, doc. i dr. sc. Anita Lukenda, doc. (Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti u Mostaru);

CRNA GORA - dr. sc. Saša Milić, red. prof., dr. sc. Tatjana Novović, izv. prof., dr. sc. Katarina Todorović, izv. prof., dr. sc. Vučina Zorić, doc., Milena Krtolica, doktorandica, Jovana Marojević, doktorandica, (Filozofski fakultet u Nikšiću);

SRBIJA - dr. sc. Olivera Gajić, red. prof. i dr. sc. Biljana Lungulov, doc. (Odsjek za pedagogiju - Filozofski fakultet u Novom Sadu).

## Uvod

Znanstveni projekti „Interkulturalni kurikulum i europske vrijednosti“ (2017.) i „Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti: Hrvatska-Crna Gora“ (2017.-2019.) , posebno su važni za koncepciju i sadržaj znanstvene monografije: Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti. Obuhvatili su dva temeljna pravca višegodišnjih istraživanja: interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti i dijelom - odgoj i obrazovanje na manjinskim jezicima (Romi).

Suvremena pedagogijska znanost, nužno je usmjerena i prema ublažavanju posljedica globalnih promjena, koje su imale odraz i na krizu odgoja (i obrazovanja), a temeljni je pravac razvoja stvaranja nove paradigme, prema uvažavanja različitosti - pružanju jednakih mogućnosti za sve, (su)konstrukcije kurikuluma, nove škole usmjerene prema odgojnim vrijednostima, multikulturalnom okružju, usvajanju znanja i stjecanju kompetencija koje će trebati svima, gdje se mijenja i pedagoški način mišljenja kao i ustroj škole od (pre)naglašenog spoznajnog (kognitivnog), prema socijalnim odnosima, demokratskoj participaciji, suradničkom učenju i zajedničkim vrijednostima.

Što je iskustvo s kulturno drugačijima složenije i učestalije to je kompetencija u interkulturalnim odnosima snažnija<sup>2</sup>, a cilj takove interkulturalne osjetljivosti je etnocentričnu perspektivu dovesti u razinu etnorelativnog viđenja svijeta, povećati osobnu svijest svakog pojedinca i učiniti ga interkulturalno osjetljivim kada se nalazi u situacijama s kulturno drugačijim osobama. U ovom kontekstu koncepcija interkulturalnoga odgoja i obrazovanja formira se unutar dihotomnih zahtjeva: obrazovanja u funkciji otkrivanja i poticaja razvoja pojedinca prema univerzalnim obilježjima, koja će ga učiniti sličnim drugima, ili preferiranja suprotnog procesa - odgoja i obrazovanja u pravcu uključivanja u određene skupine i zajednice s posebnom kulturom (ili proces osiguravanja prava na postojanje i izražavanje vlastitih obilježja). Danas se, ipak, od implementacije interkulturalizma u odgoju i obrazovanju očekuje doprinos boljem suživotu između različitih etničkih, vjerskih, kulturnih, socijalnih skupina, unaprjeđivanje, afirmiranje i zaštita ljudskih prava, temeljnih sloboda i demokracije, promicanje svijesti o vlastitom nacionalnom, kulturnom, jezičnom i vjerskom identitetu, te poticanje međusobnog razumijevanja i uvažavanja različitosti (Gajić, 2011). Cilj takvog interkulturalnoga odgoja i obrazovanja nije samo znanje, nego i nova konstrukcija i razina znanja, odnosno odnos i stav prema znanju koji omogućava djelovanje škole kao interkulturalne zajednice koja podupire formiranje interkulturalnog identiteta svih sudionika (interkulturalnog) odgojno-obrazovnog procesa, dakle učenika, učitelja (pedagoga) te svih onih koji su posredno ili neposredno uključeni u odgojno-obrazovni proces (Hrvatić, 2013.-1)

---

<sup>2</sup> Razvojni model interkulturalne osjetljivosti (DMSI - *Developmental Model of Intercultural Sensitivity*) oblikovao je Milton Bennett 1986. godine, a sadrži šest razina na određenom kontinuumu u kojem svaka sljedeća razina vodi k većoj osjetljivosti prema kulturnoj različitosti. Iako je svaka razina određena specifičnim ponašanjem i stavovima, DMSI modelu nije cilj promjena stavova i ponašanja, već njihovo osvješćivanje. Svaka razina pretpostavlja određen pogled na svijet koji je različit od drugih i sastoji se od niza karakteristika, uključujući stavove i ponašanja, koji su sastavni dio specifičnoga viđenja svijeta. Ovisno o tome kako netko percipira i shvaća svijet, takvo će biti i njegovo ponašanje. Prve tri razine modela su etnocentrične (vlastita kultura je mjerilo za procjenu drugih kultura), dok su ostale tri etnorelativne (vlastita kultura se uspoređuje s ostalim kulturama) (Piršl, 2011).

Jedna od polaznica naših istraživanja bile su temeljne europske vrijednosti zabilježene u članku 2. glave I. Lisabonskog ugovora koji glasi: „Unija se temelji na vrijednostima poštovanja ljudskog dostojanstva, slobode, demokracije, jednakosti, vladavine prava i poštovanja ljudskih prava, uključujući i prava pripadnika manjina. Te su vrijednosti zajedničke državama članicama u društvu u kojem prevladavaju pluralizam, nediskriminacija, tolerancija, pravda, solidarnost i jednakost žena i muškaraca.“

Uz europske vrijednosti često se spominje i europska dimenzija obrazovanja koja obuhvaća razvoj (europskog) društva znanja kroz poticanje mobilnosti i međunarodne suradnje, osnažene stjecanjem lingvističkih kompetencija i učenjem stranih jezika, poticanje jednakosti obrazovnih šansi i razvoj cjeloživotnog učenja, ali i razvoj europskih vrijednosti: interkulturalizma, demokracije, ljudskih prava, tolerancije, socijalne pravde, poštivanja različitosti... (Bedeković, 2014.)

Kada govorimo o temeljnim europskim vrijednostima one su pretežno usmjerene prema promicanju europskog zajedništva, koje se treba(lo) reflektirati u svim sferama života, iako često nije jasno koje su „važne“ vrijednosti na kojima se temelji neka od važnih (političkih) odluka. Bez obzira na evoluciju sustava zajedničkih vrijednosti i ponekad razvidnu prevagu gospodarskih interesa, cilj je da europske vrijednosti od proklamiranih, budu dosljedno i cjelovito provedene (Hrvatić, 2014.)

### **Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti**

Interkulturalni odgoj i obrazovanje podrazumijeva puno više od jednostavnog postojanja svjesnosti o različitosti. Uvažavajući činjenicu da smo svi različiti, interkulturalno učenje pretpostavlja život u multikulturalnom društvu u kojem će se *kompetencije* temeljiti na otvorenosti, poštivanju i prihvaćenosti. Interkulturalni odgoj i obrazovanje ne zasniva se samo na iskazivanju odgovarajućih stavova prema „drugačijima“ već na njihovom priznavanju i prihvaćanju, a tada je i *interkulturalna kompetencija* sposobnost iskazivanja navedenih osobina u interakciji s „drugačijim“.

Stjecanje interkulturalne kompetencije<sup>3</sup> postaje danas sve važnije ne samo zbog globalizacijskih procesa i potrebe učinkovite komunikacije, već i novih migracijskih kretanja prema Europi (kao posljedice ratova i sukoba u Siriji, Iraku, Afganistanu..., te političke nestabilnosti, kršenja ljudskih prava i nepravednog socijalno-gospodarskog sustava, što je posebno izraženo u afričkim zemljama).

Zbog toga su i temeljni zahtjevi suvremene škole usmjereni prema osjetljivosti za druge, odnosno razumijevanju njihovog ponašanja, načina razmišljanja i viđenja svijeta, gdje je solidarnost stožerna vrednota koju treba razvijati u odgoju i obrazovanju. (Hrvatić, 2013.-2).

Iako je važna odrednica interkulturalne kompetencije posjedovanje neophodnih vještina u odnosu prema različitim, ne postoji slaganje o bitnim dimenzijama interkulturalno

---

<sup>3</sup> Kompetencija je mjerodavnost u nekoj vrsti djelatnosti u kojemu neka osoba posjeduje znanja, iskustva, upućenost, stručnost za neko područje, djelatnost ili poziv, što obuhvaća primjerena znanja, sposobnosti, vještine, stavove i praksu (Spajić, Kukoč, Bašić, 2001.)

Prema Bensonu (1987.) postoji deset dimenzija interkulturalne kompetencije: govorne vještine, komunikacijske vještine, interakcija, pojačane aktivnosti, prijateljstvo, društveno odgovarajuće ponašanje, posao, stavovi, zadovoljstvo i mobilnost.

kompetentne osobe. Indikatori interkulturalne kompetentnosti kod više autora nisu isti, no, komponente se mogu se svrstati u kategorije: osobni stavovi, znanje, komunikacija, razvoj osobnosti i društveni odnosi. Interkulturalna komunikacija kao jedna od temeljnih odrednica interkulturalne kompetencije ovisi i o zajedničkom jezičnom kodu sugovornika, a onda i drugim čimbenicima kao što su pozitivni stavovi prema različitim kulturama, empatičnost, znatiželja, poštivanje drugačijeg mišljenja, otvorenost prema drugim kulturama (Ivanković, Zelenika, 2014.)

Kada govorimo o kompetencijama odgajatelja/učitelja/pedagoga, interkulturalne kompetencije su njihova temeljna sastavnica:

- stručno-predmetne kompetencije (poznavanje predmetnih znanstvenih sadržaja...);
- pedagoške kompetencije (vođenje procesa učenja, didaktička i metodička transformacija nastavnih sadržaja, oblikovanje poticajnog radnog, socijalnog i emocionalnog ozračja u školi...);
- organizacijske (menadžerske) vještine - kompetencije (kurikulumsko planiranje i programiranje nastavnog procesa...);
- komunikacijske kompetencije (uspostavljanje aktivnog suodnosa s djecom/učenicima/studentima, roditeljima i drugim čimbenicima odgoja i obrazovanja...);
- savjetodavne i konzultativne kompetencije (prepoznavanje mogućih teškoća u nastavi, davanje potpore učenicima...)
- evaluacijske kompetencije (cjelovita analiza i vrednovanje učeničkih/studentskih i osobnih postignuća, otvorenost za promjene...);
- interkulturalne kompetencije (prema, Macháček, 2006.)

Interkulturalna kompetencija predstavlja složenu sposobnost usvajanja interkulturalnih stavova, znanja i vještina u cilju boljeg razumijevanja i poštivanja različitih kultura. U ovom određenju može se prepoznati pet bitnih elemenata: interkulturalni stavovi, znanje, vještine interpretiranja, vještine otkrivanja i interakcije, kritička kulturna svjesnost i politička kultura (Byramu i Zarate, 1997.), odnosno interkulturalna kompetencija sadrži *kognitivnu, emocionalnu* i *ponašajnu* dimenziju (Gertsen 1990., u: A. A. Jensen, A. Lorentsen, K. Jéger, 1995.).

Za osobu koju odlikuje radoznalost, otvorenost, vjerovanje, spremnost relativiziranja kulturnih vrijednosti, odsutnost predrasuda u kontaktu s drugima, kažemo da posjeduje *interkulturalne stavove*. *Znanje* se odnosi na poznavanje društva i njegove kulture (jezika, tradicije, običaja, vrijednosti), dok vještine interpretiranja uključuju sposobnost objašnjavanja značenja ideja, načela, podataka, teksta, vizualnog predloška, događaja..., druge kulture, i uspoređivanje s vlastitom kulturom. *Vještine otkrivanja i interakcije* ogledaju se u sposobnosti usvajanja novih znanja o drugim kulturama te efikasno djelovanje unutar njih. *Kritička kulturna svjesnost i politička kultura* (politički odgoj) podrazumijevaju sveukupnost shvaćanja, uvjerenja, stavova i očekivanja pripadnika određene političke zajednice u odnosu na njezine strukture, institucije i procese (Piršl, E., 2016.)

Interkulturalna kompetencija manifestira se u konkretnim emotivnim i kognitivnim sposobnostima, kao i u fleksibilnom ponašanju i komunikaciji, empatiji i motivaciji za prilagođavanjem, u prihvaćanju drugačijeg viđenja stvarnosti. Pozitivne ponašajne karakteristike kao što su poštivanje, strpljivost, osjećaj za humor, fleksibilnost, empatija, otvorenost, radoznalost, karakteristike su interkulturalno kompetentne osobe. Interkulturalna kompetencija znači i konstantno razvijanje razumijevanja odnosa između kultura, a pretpostavlja shvaćanje karakterističnih vjerovanja i ponašanja pojedinih društvenih grupa unutar pluralnog društva koja se ističu svojom posebnosti u odnosu na dominantnu kulturu, etničnost, rasu, religiju, spolnu/rodnu orijentaciju (globalna perspektiva, utjecaj/povezanost s drugim kulturama). Interkulturalno kompetentna osoba je sposobna „vidjeti“ odnos između različitih kultura, ima sposobnost medijacije, interpretacije, kritičkog i analitičkog razumijevanja svoje i drugih kultura te interkulturalnog komuniciranja (Byram, 2000.).

U kontekstu odgojno-obrazovnog sustava, interkulturalna kompetencija ima posebno mjesto, koje tek treba sagledati u suvremenom, multikulturalnom svijetu. (Hrvatić, N., Piršl, E., 2005.), a to je sukladno i s Akcijskim planom provedbe Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije RH (prvo tromjesečje 2018. - prvo tromjesečje 2020.) koja će se provoditi u skladu s preporukama područja nadležnih EU politika i težiti će ispunjavanju Ciljeva održivog razvoja iz okvira Agende 2030 Ujedinjenih naroda s naglaskom na inkluzivno, kvalitetno i pravično obrazovanje te promicanje mogućnosti cjeloživotnog obrazovanja za sve

### **Odgoj i obrazovanje na manjinskim jezicima (Romi)**

Kao sastavni dio nacionalnog odgojno-obrazovnog sustava, organizacija, struktura i sadržaj obrazovanja na manjinskim jezicima u Hrvatskoj određena je: Ustavom Republike Hrvatske, Ustavnim zakonom o pravima nacionalnih manjina te Zakonom o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina i „manjinskim“ nastavnim planovima i programima.

Potreba uvažavanja europskih standarda u odgoju i obrazovanju nacionalnih manjina, kao i pojava „novih“ nacionalnih manjina u Hrvatskoj uvjetuju i način organiziranja nastave za pripadnike nacionalnih manjina (na manjinskim jezicima).

Pripadnici nacionalne manjine sami predlažu i odabiru model u skladu s postojećim zakonima i svojim mogućnostima za realizaciju programa. Svi modeli i posebni programi dio su redovitoga odgojno-obrazovnog sustava, a pripadnici nacionalnih manjina imaju mogućnost obrazovati se na materinskom jeziku na svim stupnjevima obrazovanja (od predškolskog do visokoškolskog).

U Republici Hrvatskoj realiziraju se tri osnovna oblika organiziranja nastave na jezicima nacionalnih manjina i posebni oblici školovanja:

1. Model A - nastava na jeziku i pismu nacionalnih manjina
  - posebna ustanova ili ustanova s nastavom na hrvatskom jeziku u posebnim odjelima s nastavom na jeziku i pismu nacionalne manjine
  - udžbenici se prevode na jezik nacionalne manjine
2. Model B - dvojezična nastava na hrvatskom i jeziku i pismu nacionalne manjine
  - ustanova s nastavom na hrvatskom jeziku - posebni odjeli

- prirodna skupina predmeta (hrvatski jezik), društvena/nacionalna skupina predmeta (jezik i pismo nacionalne manjine)
3. Model C - njegovanje jezika i kulture
    - posebni program nastave - 5 sati tjedno
    - nastava iz jezika i književnosti nacionalne manjine, povijesti, zemljopisa, glazbene i likovne kulture
  4. Oblik nastave u kojem se jezik nacionalne manjine uči kao jezik sredine
  5. Posebni oblici nastave: ljetna/zimska škola, dopisno-konzultativna nastava
  6. Posebni programi za uključivanje učenika romske populacije u odgojno-obrazovni sustav

Jezici na kojima se izvodi nastava za pripadnike nacionalnih manjina dijele se u dvije skupine: tzv. teritorijalni ili manjinski jezici i neteritorijalni (prema Europskoj povelji o regionalnim ili manjinskim jezicima, odnosno Odluci o ratifikaciji Zakona o potvrđivanju europske povelje o regionalnim ili manjinskim jezicima).

Specifičnost (broj i teritorijalna rasprostranjenost) pripadnika pojedinih nacionalnih manjina, uvjetovala je i različite oblike nastave i primjenu više modela. Budući da su odgoj, obrazovanje i informiranje temeljni čimbenici koji omogućuju razvoj bitnih sastavnica značajnih za višestrani napredak nekog naroda (a za opstanak etničkih i nacionalnih manjina su od presudne važnosti), pluralističko i istinski demokratsko društvo treba ne samo poštovati etničku, kulturnu, jezičnu i vjersku posebnost pripadnika nacionalnih manjina, već manjinsko okruženje treba postati odgovarajuće mjesto za izražavanje, očuvanje i razvijanje samobitnosti. Moguća dilema: interkulturalni kurikulum i/ili obrazovanje na manjinskim jezicima proizlazi iz različitih polaznica i pristupa (većinskog/manjinskog), a reflektira se kroz moguća dva komplementarna modela:

Model 1.

- Odvojena (ili dvojezična) nastava na jeziku manjine + sadržaji vezani za većinski jezik i kulturu
- Sadržaji vezani za manjinske jezike i kulture

Model 2.

- Zajednička nastava + sadržaji vezani za manjinski/većinski jezik i kulturu

Oba modela polaze od interkulturalnog kurikuluma, a od njihove dosljedne primjene zavisiće inauguracija interkulturalnih načela u školski sustav.

Različiti modeli interkulturalnog obrazovanja nastoje eliminirati etnocentrizam iz nastavnih programa i udžbenika, tako što pružaju informacije o različitim kulturama, smanjuju nacionalne, kulturne i vjerske stereotipe, predrasude i diskriminaciju. Budući da su suvremena društva mozaici različitih kultura i da njihovi pripadnici imaju pravo biti drugačiji, na taj



način se obogaćuje društvo i interkulturalno obrazovanje se usmjerava na pružanje znanja i na poštivanje kulturne raznolikosti (Lukenda, Pavlović, 2014.)

U strukturi nacionalnog kurikuluma i (su)konstrukciji školskih kurikuluma interkulturalni odnosi i obrazovanje na manjinskim jezicima predstavljaju jednu od temeljenih odrednica.

Interkulturalni bi kurikulum, istraživani u projektima, trebao predvidjeti uvođenje novih pedagoških pristupa, metoda i praksi na razini škole i razreda, koji pomažu razviti kod učenika (kritički) osjećaj vlastitoga kulturnog identiteta te kroz njega i razumijevanje različitog nacionalnog i etničkog identiteta, kako bi mogli otkriti zajedničku humanost koja nadilazi sve kulturne i druge razlike.

Za odnos prema Romima interkulturalni pristup je posebno značajan, budući da su dosadašnji kontakti bili opterećeni usvojenim stereotipima, nedovoljnim poznavanjem romske kulture i rijetkim susretima. Položaj manjine za Rome u Hrvatskoj znači i disperziju na cijelom državnom području, periodične, sezonske migracije zbog obavljanja poslova, život u malim, izoliranim zajednicama u predgrađima ili zasebnim naseljima.

Sagledavajući Rome kao autohtonu nacionalnu zajednicu u Hrvatskoj, uz uvažavanje specifičnosti vezanih za način života, socijalni položaj i gospodarski ustroj, mogu se uočiti temeljne smjernice u oblikovanju nacionalnog identiteta i postizanja društvene uloge koja Romima pripada. Uz pokretanje procesa promjena u većini relevantnih segmenata: poboljšanje socio-gospodarskog položaja, urbanizacija naselja, kulturna i medijska prezentacija kroz integriranje u sve segmente društva, za romsku je nacionalnu zajednicu neprijeporno i očuvanje kulture, jezika, tradicije i stila života.

Specifičan način života Roma, kao paradigma oblikovanja odrednica nacionalnog identiteta, podložan je brojnim utjecajima: tradicionalnim funkcijama obitelji, stava prema pravima manjina, sve do uloge škole (odgoja i obrazovanja) i medija, različitosti dijalekata - jezika (*romani chiba*), kao i zajedničkih programa u funkciji osposobljavanja odgajatelja/učitelja, prema konceptualizaciji nacionalnog romskog školskog modela.

Integracija Roma u Hrvatskoj (kulturna ⇔ strukturna ⇔ građanska) ima niz specifičnih teškoća. U integracijskom procesu pojedini dijelovi kulture imaju različite utjecaje. Ekstrinzična kultura (način odijevanja, obrasci izražavanja emocija, ustaljene navike, način odijevanja, govorni dijalekt...) kod Roma je češće prepreka integraciji od intrinzične kulture (jezik, vjerovanja, tradicijske vrijednosti, glazbeni ukus...). Dok se s jedne strane vršio na njih pritisak u smjeru odricanja svoje kulture, s druge se strane istovremeno sprječavala ili ograničavala njihova strukturna integracija (zbog socijalne distance, izoliranosti, predrasuda, stereotipa...), o čemu govori i visoka socijalna distanca prema Romima u svim dosadšnjim istraživanjima u Hrvatskoj.

Ne umanjujući važnost cjelovitog, sustavnog istraživanja brojnih fenomena vezanih za Rome: jezik, nacionalna kultura i umjetnost, socijalni i gospodarski ustroj, marginalizacija, socijalna integracija..., upravo je područje odgoja i obrazovanja, svojevrsna sinteza različitosti polaznica i jedinstvenosti u pristupu<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Cjelovito istraživanje različitih aspekata odgoja i obrazovanja Roma u Hrvatskoj, prikazano je u knjizi N. Hrvatića: *Novi put-Nevo drom-Nove kalja - Interkulturalni pristup odgoju i obrazovanju Roma u Hrvatskoj*.

Konceptualizacija odgoja i obrazovanja za Rome svakako treba uvažiti zahtjeve okružja (u okviru redovnog školskog sustava) i Roma, u pravcu konstrukcije nove integrativne škole, a ne mehaničke rekonstrukcije postojeće. Školovanje romske djece je imanentno društveno (u socio-političkom kontekstu), a ne usko pedagoško pitanje. Naglasak na poštivanju obveznosti, veći broj djece Roma u školi, stvara i povoljniju društvenu klimu i smanjivanje mogućih konflikata (agresivnosti ili odbijanja) između sredine i Roma, uz potrebu posvećivanja veće pozornosti interkulturalnom obrazovanju u sklopu reformi školskih sustava i nastojanja uvođenja europske dimenzije u obrazovanje Roma. To podrazumijeva zasnivanje odgoja i obrazovanja romske djece na interkulturalnim načelima i pristupima, kao reverzibilnog procesa: pomoći djeci Romima u razumijevanju, komunikaciji i prihvaćanju drugih kultura, ali i omogućavanju prihvaćanja i uvažavanja romske kulture.

U pedagoškoj praksi (u Europi) najbrojniji su zajednički, redovni razredi koji pružaju svima iste uvjete, no ne i mogućnosti realizacije, budući da učenici Romi često imaju problema s poznavanjem nastavnog jezika (ako to nije romski ili u okviru dvojezične nastave), dobi (kasnije se uključuju u školu) i lošim uvjetima učenja. Zbog neuspjeha u nastavi dio romske djece prelazi u sustav obrazovanja za djecu s posebnim potrebama (s intelektualnim teškoćama), što je izrazito nepovoljan trend, predstavlja kršenje pedagoških normi i ignoriranje (neuvažavanje) pravih uzroka neuspjeha (poglavito vezanih za socijalni kontekst i nepoznavanje nastavnog jezika).

Interkulturalni pristup i prihvaćanje različitosti, kroz nastavne programe sadržajno obogaćene elementima romske kulture, učenje romani chiba i uvođenje različitih inovacijskih oblika (kao što je kooperativno učenje) predstavljaju novu fazu u koncipiranju odgoja i obrazovanja za Rome. Isticanje važnosti sadržaja (interkulturalnog) i načina učenja (u multikulturalnoj skupini) posebno je značajno kako bi škola bila katalizator u procesu inkulturacije, nadopuna obiteljskog odgoja i „obiteljskog obrazovanja“ (a ne izvor suprotnosti) i bitan činitelj adaptacije i integracije romske djece.

Kada govorimo o obrazovanju na manjinskim jezicima poseban naglasak treba staviti na nedovoljnu prisutnost sadržaja koji govore o manjinskim kulturama u općim školskim programima, što zahtijeva široku reviziju svih, a ne samo manjinskih, kurikuluma - gdje su poticanje manjinskoga obrazovanja s jedne te interkulturalnoga obrazovanja, tolerancije i međuetničkoga razumijevanja s druge strane, u uskoj vezi (Blažević Simić, 2014.)

### **Prema zaključku**

Europska unija odavno je napustila ideologiziranu normativno-pozitivističku pedagošku orijentaciju i okrenula se harmonizaciji školskih sustava na postmoderno paradigmi humane i kreativne znanosti o odgoju, što je proces podložan stalnim promjenama u suglasju s postmodernom orijentacijom otvorenog odgoja. U ovom kontekstu posebno je važno stjecanje interkulturalnih kompetencija odgajatelja/učitelja/pedagoga koji presudno pridonose ostvarivanju vrijednosnih ciljeva/zadataka i odgoju učenika u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i pravima djece, te osposobljavanje za življenje u multikulturalnom svijetu i djelatno i odgovorno sudjelovanje u demokratskome razvoju društva. Uz potrebno stručno i metodičko znanje i sposobnost motivacije učenika,

učitelji bi trebali imati i prosocijalne, empatijske, asertivne i stvaralačke sposobnosti, kao i interkulturalne kompetencije (Sablić, 2014.)

Kada govorimo o interkulturalnim kompetencijama u kontekstu europskih vrijednosti, one su usko povezane i s identitetom. U interkulturalnom kontekstu identitet predstavlja jedan od temeljnih pojmova u analizi etničkih, nacionalnih i manjinskih pitanja. Važnost identiteta povezana je s mogućnošću i sposobnošću čovjeka da se ukorijeni u određenoj društveno-kulturnoj stvarnosti ulazeći u interakciju s njezinim specifičnim karakteristikama i poistovjećujući se s pripadajućom skupinom (Wetherel, 1994.).

Posljedice suvremenih migracija razvidne su na demografskom, gospodarskom, socijalnom, političkom i kulturnom području. Kulturne su posljedice migracija lako uočljive, jer se s njima najčešće susrećemo, odlazimo li u druge zemlje, ili stranci dolaze k nama. Često su kulturne razlike izvor nesporazuma i sukoba u određenoj sredini, jer se dotiču specifični dijelovi duhovne kulture (jezik, radne navike, životni stilovi, norme ponašanja, vrijednosni sustavi). Upravo zbog toga, međuljudski odnosi, sposobnost zajedničkog života, poštivanje slobode drugih, smanjenje nasilja, rješavanje sukoba i ravnoteža moći između pojedinaca i skupina, postaju temeljno pitanje i izazov društvu i njegovim institucijama u okviru politike prema različitosti.

Pitanje identiteta je ne samo posebno važno za zajednicu/društvo već i odgoj i obrazovanje. Pritom se ne smije zaboraviti činjenica da interkulturalnost prolazi kroz različite identitete i da se interkulturalni odgoj ne može realizirati ako se ne dopusti svakom pojedincu ili skupini da potvrdi svoj identitet. Upravo svijest o značenju vlastite kulture dozvoljava prepoznavanje različitosti. Svijest o vlastitom kulturnom identitetu jača sposobnost efikasnog percipiranja stvarnosti, prihvaćanje sebe samih ali i prihvaćanje drugih. Biti svjestan svog kulturnog identiteta znači prihvatiti spontanost, prirodnost, mogućnost zapažanja problema, sposobnost „odvajanja“ od same kulture i okruženja, imati sposobnost projekcije prema drugima i prema njihovim kulturama, kulturnu interakciju i oblikovanje interkulturalnog identiteta (Hrvatić, N., Piršl, E., 2005.).

U strukturi nacionalnog kurikulumu interkulturalni odnosi i odgoj za europske vrijednosti predstavljaju jednu od temeljenih odrednica.

Stoga multikulturalno okruženje, nesumnjivo predstavlja jednu od temeljnih odrednica školskog konteksta u cjelini (njegovih programsko-sadržajnih, pedagoško-didaktičko-metodičkih i socijalno-psiholoških aspekata), odnosno strukturiranja školskog kurikulumu koji će promovirati pluralizam, demokraciju, višejezičnost, razumijevanje i toleranciju.

Važno je da preobrazba obrazovnog sustava, pored niza demokratsko pluralnih zahtjeva, poklanja mnogo veću pozornost upravo kulturalnoj osjetljivosti koja će zadovoljavati odgojne potrebe svakog pojedinca, a kao odgojni efekt, kod mladih, razvijati poštovanje, uvažavanje i pozitivan stav prema drugačijima, prema stvarnom odgoju za različitost.

## Literatura

1. Bedeković, V., (2014), Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju u kontekstu europskih vrijednosti. U: Hrvatić, N. (ur.), Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti (137-150), Zagreb - Virovitica, Odsjek za pedagogiju-Filozofskog fakulteta u Zagrebu - Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici.
2. Blažević Simić, A., (2014), (Ne)vidljivost obrazovanja manjina u Republici Hrvatskoj U: Hrvatić, N. (ur.), Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti (166-176), Zagreb - Virovitica, Odsjek za pedagogiju-Filozofskog fakulteta u Zagrebu - Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici.
3. Benson, P.G. (1987.). Measuring cross-cultural adjustment: The problem of criteria. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 176-196.
4. Byram, M., Zarate, G. (1997.). Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. U: M. Byram, G. Zarate, G. Neuner. *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
5. Byram, M (2000.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
6. Gajić, O. (2011), Interkulturalna dimenzija kurikulumu građanskog odgoja i demokratizacija obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 1(8):103-116.
7. Hrvatić, N., Piršl, E. (2005), Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2):251-266.
8. Hrvatić, N. (2013.) - 1., Pedagogija i kultura, U: Hrvatić, N., Klapan, A. (ur.) Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagoške znanosti, (str. 152-161) svezak 1., Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo.
9. Hrvatić, N. (2013) - 2, Odgoj, kompetencije i solidarnost: sastavnice školskog kurikulumu, U: Mandarić, V.B., Razum, R. (ur.), Solidarnost i znanje kao odgojno-obrazovne vrijednosti (str. 125-142), Zagreb, Glas Koncila.
10. Hrvatić, N. (2014), Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti, U: Hrvatić, N. (ur.), Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti (198-211), Zagreb - Virovitica, Odsjek za pedagogiju-Filozofskog fakulteta u Zagrebu - Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici.
11. Ivanković, I., Zelenika, T. (2014), Dvojezično obrazovanje - interkulturalne perspektive i pristupi u Hrvatskoj i Bosni i Hercegovini. U: Hrvatić, N. (ur.), Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti (177-189), Zagreb - Virovitica, Odsjek za pedagogiju-Filozofskog fakulteta u Zagrebu - Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici.
12. Jensen, A.A., Lorentsen, A., Jéger, K. (1995.). Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. *Language and Cultural Contact*, vol. 12.
13. Lukenda, A., Pavlović, S. (2014), Kulturni pluralizam u nastavnom planu i programu na hrvatskom jeziku za gimnazije u Bosni i Hercegovini. U: Hrvatić, N. (ur.), Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti (108-119), Zagreb - Virovitica, Odsjek za pedagogiju-Filozofskog fakulteta u Zagrebu - Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici.
14. Macháčik, D. (2006). Ku klúčovým kompetenciám učiteľa, U: Sirotova, M., Danek, J. (ur.): *Quo vadis visokoškolsky učiteľ* (86-90). Trnava: Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave.
15. Piršl, E., (2011), Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagogijska istraživanja*, 1(8)53-70.

16. Piršl, E. i suradnici, Vodič za interkulturalno učenje. Zagreb, Naklada Ljevak.
17. Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb, Naklada Ljevak.
18. Wetherell, M. (1994.). *Constructing Social Identities: The Individual/Social Binary in Henri Tajfel's Social Psychology*. U: W.P.Robinson (ur.). *A Festschrift for Henri Tajfel*. Oxford: Butterworth Heinemann.

## **Intercultural competences and European values**

### **Abstract**

Scientific projects “Intercultural curriculum and European Values” (2017. and “Intercultural competences and European Values: Croatia-Montenegro” (2017.-2019.) have been of the crucial importance for the concept and content of the scientific monograph: *Intercultural competences and European Values*. They consisted of the several-years long studying of the intercultural competences and European values on one side, and - in part - the education in minority languages (Roma) on the other.

Intercultural education is based not only on expressing the appropriate attitudes towards “the different”, but also on their recognition and acceptance and, in this way, the intercultural competence becomes the ability of expressing those characteristics in the interaction with the “different”, as well.

Nowadays, acquiring intercultural competence becomes more and more important, not only for the processes of globalization and the need for effective communication, but also for the new migration trends towards Europe.

It is important that the transformation of the education system, together with the series of democratic-pluralist requirements, pays much greater attention to the cultural sensitivity which will not only meet the educational needs of each individual but also, through education, develop in the youth respect, appreciation and positive attitudes towards the different, i.e. towards the real education for diversity.

**Key words:** intercultural competences, European values, minority languages, education for diversity

## Iz recenzija

*Prof. dr. sc. Milica Andevski*

“Deskriptori Europskog kvalifikacionog prostora snažno boje interkulturalni kontekst vaspitnog i obrazovnog delovanja, menjaju očekivanja ali i odgovornost kako onih koji poučavaju tako i onih koji uče i spremaju se za individualno i socijalno delovanje. U tom smislu, zagovornici ove studije, daju svoj doprinos promišljanju dubinske kurikularne i školske reforme, jasno određuju smernice o tome kako se „opremiti“ za suočavanje sa promenama u europskom prostoru, i u fokusu toga, plediraju didaktičke modele, nastavne metode, školsku klimu i kulturu koja će poštovati interkulturalnu komunikaciju, jačati intelektualnu autonomiju ličnosti, podržavati različitost, ali obezbediti etabliranje i izražavanje autentičnih obeležja europskih integracionih tokova.

Posebno je značajno da autori studije, svojim umećima refleksivnih praktičara koja se kose sa potrebama pragmatičnosti savremenog sveta, u prvi plan stavljaju činjenicu da interkulturalno delovanje nije moguće podrediti determinizmu algoritma i da, stoga, ne postoje uvek egzaktne, adekvatne metode, oblici rada, vrste nastave, šematizmi formulacija željenih delovanja kojima bi se najprimerenije razvijale interkulturalne kompetencije i koji bi važili za sve geografske regije i za sva vremena. Na posleniku vaspitanja i obrazovanja, dakle na vaspitaču, učitelju, nastavniku, profesoru ostaje da na temelju percepcije mogućnosti razvoja interkulturalnosti, građanske svesti, poštovanja ljudskih prava, na temelju komunikacijske delotvornosti, interkulturalno deluje u obrazovnom i vaspitnom diskursu sa decom i mladima, od ranog, predškolskog uzrasta, pa sve do inkluzivnosti u strategijama nacionalne obrazovne politike. Kvalitet celokupne obuke vaspitača, učitelja, nastavnika uticaće na njihov intelektualni, moralni, socijalni razvoj, na oblikovanje profesionalnog identiteta, bolje razumevanje pedagoške prakse, sticanje uvida u kvalitet vlastitih pedagoških uticaja, povećanje stepena samokritičnosti i nivoa očekivanja kako od sebe samih tako i od onih koje poučavaju i vaspitavaju.

Iz svih suprotnosti, iz svih nekada i protivrečnih intelektualnih radnji i koncepata koji se u ovoj monografiji analiziraju, a sa stalnom upitanošću - da li je procena interkulturalne kompetencije uopšte i moguća - na poslenicima vaspitanja, kao i na svim čitaocima ove studije, ostaje, da izađu budniji i odlučniji i da uprkos svim antinomijama zajedničkih europskih vrednosti, u susretu sa onima koji uče pođu od činjenice, da u svakome od nas postoji ono što nas čini većim, snažnijim i humanijim. Kako tvrdi autorski tim monografije, to što ne postoji tačno definisani postupak da se željeni cilj dostigne, ne oslobađa nas pedagoškog poslenstva traganja i prometejskog nastojanja da se tome stalno teži. Intencija je da se opšta, duhovna, intelektualna, kulturna nelagodnost, socijalna konstrukcija „nas“ i „drugih“ pretvori u težnju ka emancipaciji, u stalno preispitivanje vaspitnih i vlastitih vrednosti i vrlina, uz stalnu svest o skromnosti svojih inicijativa”

Novi Sad, 11. juna 2018.

*Prof. dr. sc. Mario Vasilj*

Međusobni kontakti pripadnika različitih kultura podrazumijevaju kvalitetno komuniciranje na ideji interkulturalizma, koji se javlja kao moguće rješenje za kvalitetan suživot u multikulturalnom društvu. Suočene s posljedicama masovnih migracija na globalnoj razini, odgojno-obrazovne institucije postaju stjecištima različitih etniciteta, kultura, jezika, religija i svjetonazora, uslijed čega se javlja potreba ugradnje interkulturalnih načela u odgojno-obrazovne sustave europskih zemalja. Interkulturalni odgoj i obrazovanje, promatran u kontekstu promicanja europskih vrijednosti i podupiranja europske dimenzije obrazovanja kao dominantne smjernice obrazovnih politika europskih zemalja, implicira potrebu novog pristupa izradi kurikula. Razvijanje interkulturalne kompetencije učitelja, odgajatelja, pedagoga..., predstavlja značajnu sastavnicu njihova cjeloživotnog obrazovanja prilagođenog potrebama i zahtjevima suvremenog multikulturalnog društva. Upravo o ovim pitanjima i temama raspravljaju autori u svojim tekstovima ove znanstvene monografije.

Potreba za interkulturalnim kompetencijama proizlazi između ostalog i zbog novih uloga učitelja. Suvremeni zahtjevi društva, očekivane uloge i stavovi podrazumijevaju i nove multi i interkulturalne kompetencije učitelja, nastavnika, pedagoga i svih ostalih odgajatelja.

Potreba razvoja interkulturalnih kompetencija svih odgajatelja proizlazi i iz činjenice da tradicionalni odgojno-obrazovni sustav prepoznatljiv po statičnosti, fragmentiranom prenošenju informacija i redukcionističkom tumačenju svijeta, zasigurno ne može odgovoriti na kompleksne zahtjeve suvremenog odgoja i obrazovanja. Redukcionistički mentalni sklop, čiji razvoj potiče tradicionalna odgojno-obrazovna ustanova, ne može koristiti u snalaženju s kompleksnim i dinamičnim fenomenima prirodne i društvene realnosti čovjeka novoga doba. Naime, atributi suvremenoga doba nisu pravocrtost, predvidivost i linearnost, nego raznovrsnost, neodređenost, nestabilnost, nepredvidivost, kompleksnost i multidimenzionalnost. Uspješno izvršavanje tih kompleksnih zadataka u svakodnevnom profesionalnom životu i radu svih odgajatelja nije lako i iziskuje posjedovanje interkulturalnih kompetencija na različitim područjima.

Monografija „Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti“ u osnovi predstavlja otvoreni koncept rasprava o različitim aspektima i pitanjima interkulturalnih kompetencija prvenstveno u odgojno-obrazovnim procesima, ali i šire (ljudska prava, pravo na obrazovanje, građanski odgoj, obrazovne politike i sl.).

Svaka od tema (radova) koje su zastupljene u ovoj monografiji izuzetno su značajne i to kako za pedagošku znanost tako i za širu javnost.

Nadamo se da će ova znanstvena monografija ponuditi znanstvenicima, stručnjacima, studentima, ali i donositeljima odluka koristan uvid u objektivno stanje sustava u cjelini, odnosno ukazati na važnost interkulturalnih kompetencija u obrazovanju, te da će ih potaknuti na razmišljanje i kvalitativne promjene.

Mostar, 13. lipnja 2018.

*Prof. dr. sc. Anita Zovko*

„Živimo u vremenu obilježenom globalizacijom koja, iako nije nov fenomen može se odrediti složenim sklopom gospodarskih, socijalnih, kulturnih i političkih procesa koji vode sve većoj povezanosti i međuzavisnosti pojedinih dijelova svijeta. Dinamizam globalizacije te nova sredstva komunikacije ubrzano nas približavaju jedne drugima i aktualiziraju pitanje kulture odnosno pitanje inter i multikulturalizma čije prožimanje različitih kultura postaje jedna od temeljnih karakteristika društva 21. stoljeća. Interkulturalizam kao i multikulturalizam otvaraju mnoga pitanja ne samo na globalnoj razini, razini jedne zajednice nego i na razini pojedinca. I upravo se u ovoj znanstvenoj monografiji otvaraju brojna pitanja i pokušavaju pronaći odgovori na ovu izuzetno značajnu temu današnjice.

Monografija „Interkulturalni kurikulum i europske vrijednosti“ obuhvaća ukupno 207 stranica kompjutorski obrađena teksta. Između ostalog, nastala je kao rezultat dvaju projekata i to „Interkulturalni kurikulum i europske vrijednosti“ (2017.) i „Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti: Hrvatska-Crna Gora“ (2017.-2019.).

U monografiji su zastupljeni znanstveni radovi autora iz nekoliko zemalja Bosne i Hercegovine, Hrvatske, Crne Gore i Srbije koji na teorijskoj i empirijskoj razini istražuju pojam interkulturalnosti, interkulturalne kompetencije, ulogu nastavnika u razvoju interkulturalnih kompetencija, europske vrijednosti i sl. i to sa pedagoškog, sociološkog i religijskog aspekta.

Svaki od radova zastupljenih u ovoj monografiji izuzetno su značajni i to kako za pedagošku znanost općenito tako i za sve one koji se bave pitanjem interkulturalnosti, europskim vrijednostima i interkulturalnim kompetencijama i to kako na teorijskoj tako i na praktičnoj razini (odgajatelji, učitelji, vjeroučitelji, pedagozi,...).

Sposobnost međusobnog razumijevanja unutar i izvan svih vrsta kulturnih barijera temeljni je preduvjet funkcioniranja i opstanka. Ova publikacija (monografija) nastoji pružiti obrazovno obrazloženje i konceptualni okvir za razvoj interkulturalne kompetencije kao i opisati konstitutivne elemente interkulturalne kompetencije koju je potrebno razviti u obrazovanju i kroz obrazovanje u formalnom, neformalnom i informalnom kontekstu.

Monografija „Interkulturalni kurikulum i europske vrijednosti“ ima odlike znanstvenog djela s aplikativnom vrijednošću za praksu te će svakako pridonijeti razvoju pedagoške znanosti i aktivnostima na području odgoja i obrazovanja za demokratsko, građanstvo i civilno društvo“.

Rijeka, 15. lipnja 2018.