

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
UČITELJSKI FAKULTET U OSIJEKU
UNIVERSITY OF JOSIP JURAJ STROSSMAYER IN OSIJEK
FACULTY OF TEACHER EDUCATION IN OSIJEK

NANSEN DIJALOG CENTAR OSIJEK
NANSEN DIALOGUE CENTRE OSIJEK

Urednice / Editors:

Anđelka Peko

Marija Sablić

Ranka Jindra

OBRAZOVANJE ZA INTERKULTURALIZAM

ZBORNIK RADOVA S 2. MEĐUNARODNE
ZNANSTVENE KONFERENCIJE

INTERCULTURAL EDUCATION

PROCEEDINGS OF THE 2ND INTERNATIONAL
SCIENTIFIC CONFERENCE

Osijek, 2010.

Nakladnik / Publisher:

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku /
University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek

Učiteljski fakultet u Osijeku /
Faculty of Teacher Education in Osijek

Nansen Dijalog Centar Osijek / Nansen Dialogue Centre Osijek

Za nakladnika / For the publisher:

Anđelka Peko

Urednice / Editors:

Anđelka Peko

Marija Sablić

Ranka Jindra

Recenzenti / Reviewers:

Neven Hrvatić

Ladislav Bognar

Ljiljana Kolenić

Peter Bertalan

Lektura / Proofreading:

Emina Berbić Kolar

Marija Matić

Maja Brust Nemet

Snježana Kragulj

Ida Somolanji

Ksenija Benčina

Grafički dizajn naslovnice / Cover design:

Goran Kujundžić

Grafička priprema / Graphic design:

Ivan Nećak

Cip zapis dostupan u računalnom katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod

brojem 121121034

ISBN 978-953-6965-21-2

UDK 37.014.53(082)

CIP entry available in the computer catalogue of the National and University Library in

Zagreb, number 121121034

ISBN 978-953-6965-21-2

UDK 37.014.53(082)

Naklada / Edition:

200 primjeraka / pieces

Tisak / Press:

MIT d.o.o. Osijek

Sadržaj / Contents

Predgovor	7
Preface	11
<i>Josip Ivanović</i>	
Principi obrazovanja za interkulturalizam The Principles of Education for Interculturalism	15
<i>Yanka Totseva</i>	
Interkulturalno obrazovanje i obrazovna integracija u Bugarskoj – prošlost i sadašnjost Intercultural Education and Educational Integration in Bulgaria – Past and Present	31
<i>Domini Bingham</i>	
Internacionalizacija pedagoškog rukovođenja u visokom obrazovanju – poteškoće i izazovi pri širenju centra za rukovođenje u visokom obrazovanju u Ujedinjenom Kraljevstvu Internationalisation of Educational Leadership Higher Education – Barriers and Challenges in the Expansion of a Leadership Centre in Higher Education in the United Kingdom	43
<i>Verica Jovanovski i Maja Horonitz</i>	
Međunarodni programi u školama i značaj u psihosocijalnom razvoju učenika s osvrtnom na njihovu važnost u socioekonomskoj krizi suvremenog doba International Programs in Schools and Their Contribution to the Psychological and Social Development of Pupils With Special Focus on Their Importance During a Socio-Economic Crisis	55
<i>Tatjana Atanasoska i Dean Iliev</i>	
Problematika pripreme učitelja za interkulturalno obrazovanje Teacher Preparation Issues About Intercultural Education	69
<i>Ana Mirković Moguš i Oksana Prosvirmina</i>	
Promicanje interkulturalnih aktivnosti putem online okruženja Promoting Intercultural Activities Through Online Environments	75
<i>Marija Sablić, Alma Škugor i Edina Malkić</i>	
Odgovj i obrazovanje za interkulturalizam – IN MEDIAS RES Education for Interculturalism – IN MEDIAS RES	89
<i>Ranka Jindra, Anđelka Peko i Rahaela Varga</i>	
Učimo aktivno slušati (primjer iz interkulturalne zajednice) Learning to Listen Actively (An Example from Intercultural Community)	105

<i>Dina Mehmedbegović</i> Posredovanje između sukobljenih identita u londonskim učionicama: rad u nastajanju Negotiating Conflicting Identities in London Classrooms: Work in Progress	121
<i>Ines Bijelić</i> Interkulturalna kompetentnost učitelja u osnovnoj školi Intercultural Competence of Teachers in Primary Schools	137
<i>Vesnica Mlinarević i Maja Brust Nemet</i> Posjeduju li budući učitelji interkulturalne kompetencije za rad u izvan-nastavnim aktivnostima Do Future Teachers Possess Intercultural Competencies to Work in Extra-Curricular Activities	151
<i>Snježana Kragulj i Renata Jukić</i> Interkulturalizam u nastavi Interculturalism in Teaching	169
<i>Edita Borić, Ivana Perković i Renata Hostić</i> Ravnopravnost spolova u udžbenicima prirode i društva Gender Equality in Science Textbooks	191
<i>Yosif Nounev</i> Centar za obrazovnu integraciju djece i studenata pripadnika etničkih manjina – prošlost, sadašnjost, budućnost Centre for Educational Integration of Children and Students from Ethnic Minorities – Past, Present and Future	203
<i>Hajdicsné Varga Katalin</i> Tercijarno osposobljavanje stručnjaka za romsku manjinu u Mađarskoj Hungarian Tertiary Training of Specialists Dealing with the Roma Minority ..	213
<i>Szücs Eszter Cecilia</i> Interkulturalizma u mađarskim dječjim vrtićima – integracija romske djece Interculturalism in Hungarian Kindergartens – Integration of Roma Children ..	225
<i>Goran Lapat</i> Učenici Romi u primarnom obrazovanju Roma Pupils in Primary Education	235
<i>Josip Lipeš</i> Prilog unaprjeđivanju obrazovne prakse s romskom djecom A Contribution to the Advancement of the Teaching Practice with Roma Children	243
<i>Živorad Milenović</i> Obrazovanje bugarske nacionalne manjine u Srbiji Education of the Bulgarian Minority in Serbia	255

<i>Ksenija Romstein</i>	
Tko sam ja? Autobiografski iskaz djece s teškoćama u razvoju	
Who am I? Autobiographic Narratives of Children with Developmental Disabilities	273
<i>Dubravka Papa, Anica Perković i Jasna Vujčić</i>	
Višejezičnost i interkulturalizam	
Multilingualism and Interculturalism	285
<i>Nemesné Kiss Szilvia</i>	
Stvaranje nepismenosti naglašavanjem jezičnih poteškoća	
The Formation of Illiteracy Emphasising Linguistic Inconvenience	295
<i>Emilija Reljac-Fajs</i>	
Interkulturalizam u osnovnoškolskoj nastavi hrvatskoga jezika	
Interculturalism in Instruction of Croatian in Elementary School Instruction ...	303
<i>Ester Vidović</i>	
Interkulturalizam u nastavi engleskoga jezika u nižim razredima osnovne škole	
Interculturalism with Young Learners of English as a Foreign Language	315
<i>Jasna Šulentić Begić</i>	
Glazba i interkulturalnost	
Music and Interculturalism	327
<i>Tihana Škojo</i>	
Interkulturalno iskustvo učenika nižih razreda osnovne škole na nastavi glazbene kulture	
Intercultural Experience of Lower Primary Students in Music Classes	341
<i>Vesna Svalina</i>	
Školski pjevački zbor u međunarodnoj interkulturalnoj suradnji	
School Choir and International Intercultural Cooperation	355

PREDGOVOR

Demokratske promjene koje su se dogodile u zadnja dva desetljeća u Hrvatskoj, europski su orijentirane i vezane uz multi-interkulturalne perspektive.

Podsjetimo se kako je prema popisu stanovništva iz 1991. na području istočne Hrvatske živjelo 27 naroda s dominantnim domicilnim hrvatskim stanovništvom. Za vrijeme Domovinskog rata, nastalog uslijed srpske i crnogorske agresije na Republiku Hrvatsku, a posebice poslije njega, promijenili su se brojčani odnosi pojedinih nacionalnosti. Ratna događanja, sa svim svojim posljedicama, osobito su pogodila mlade.

Službeni podatci iz 1992. ukazuju kako je od ukupno 496.000 školske djece, veliki broj bio prisiljen napustiti svoje domove. Među registriranim prognanicima u Republici Hrvatskoj bilo je 20% predškolske i 35% školske djece. Danas u Hrvatskoj, uz Hrvate, žive i pripadnici drugih manjinskih skupina koji imaju svoja nacionalna, a posebice vjerska i kulturna obilježja. Na temelju svih navedenih činjenica Hrvatska je obvezna na demokratskim načelima urediti odnose između dominantne i manjinskih skupina poštujući pri tome suvremene svjetske spoznaje o mogućnostima uspješnoga rješenja toga problema.

Kako je osnovna zadaća interkulturalizma u obrazovanju učiniti mladi naraštaj svjesnim svoje nacionalne samobitnosti, ali i tolerantnima prema različitostima, zbornik radova *Obrazovanje za interkulturalizam* jedan je od putova pronalaženja prigodnih načina kako bi se multikulturalna društva uredila na načelima kulturnoga pluralizma.

Zbornikom radova promiče se dijalog, konstruktivan suživot među subjektima koji pripadaju različitim kulturama, razmjenjuju se iskustva i predstavljaju programi škola, fakulteta i nevladinih udruga u Hrvatskoj, regiji i svijetu koji promiču interkulturalizam. Ističe se važnost interkulturalne kompetencije budućih učitelja i daju smjernice za rad učitelja s obzirom na integracijske procese i interkulturalnost zajednica u kojima rade.

U prvome se dijelu zbornika ukazuje kako koncept interkulturalnoga obrazovanja postaje sastavnica znanosti i umjetnosti počevši od interkulturalnog dijaloga, kulturne raznolikosti, društvene kohezije preko geopolitičkih promjena, novih sredstava komunikacije, obrazovanja, ekonomije i sl. Institucije javne vlasti, obrazovanja, vjerske zajednice, nevladine udruge, mediji i svi ostali čimbenici uključeni u obrazovanje na svim razina-

ma, imaju važnu ulogu u razvoju interkulturalizma. Interkulturalizam nije nešto što će nastati samo od sebe i razvijati se bez ustrajnog poticanja, kako njegove teorije tako i prakse. Od interkulturalizma u obrazovanju očekuje se da pridonese daljnjem razvitku demokracije, zaštite ljudskih prava i temeljnih sloboda, boljem međunarodnom razumijevanju, te slobodi i miru. Ugrađivanje temeljnih principa interkulturalnoga obrazovanja u praksu zahtijeva i promijenjene kompetencije učiteljstva. Kompetencije koje su nužne u ostvarivanju interkulturalne komunikacije, kao i niz drugih, mogu se učiti, vježbati te zatim i njegovati tijekom života. Posebno mjesto zauzimaju radovi koji ukazuju na moguće pristupe u izgrađivanju interkulturalnoga dijaloga. Nastoji se preko razrednih intervencija istražiti kako se autobiografsko pisanje može koristiti kao način suočavanja sa složenom situacijom kada u istoj učionici postoje učenici koji se sukobljavaju zbog različitoga podrijetla. Ako djeci i odraslima omogućimo nastavne aktivnosti tijekom kojih mogu podijeliti svoje priče s drugima, ne samo da olakšavamo interkulturalno učenje, nego pružamo i "poticajno zrcalo" u kojem se pozitivno ogleda dječje podrijetlo. To postaje osnovom daljnjeg interkulturalnog dijaloga.

Drugi dio zbornika usmjeren je obrazovnim procesima. Internacionalizacija obrazovanja kroz globalizacijske procese ima neposrednu implikaciju na novu sliku škole kao i na izmijenjenu sliku učitelja u njoj. Utjecajem nekoliko smjerova razvoja neposredno se utjecalo i na izobrazbu učitelja i to posebno novom filozofijom obrazovanja, drukčijom prosvjetnom politikom, otvorenim odgojem, odgojem individualnosti i socijalizacijom, interkulturalnim odgojem i obrazovanjem. Posljedica navedenog odražavaju se u drukčijim očekivanjima koja su stavljena pred školu.

Očekuje se formiranje interkulturalnih stajališta učenika kao i osposobljavanje učenika za promicanje vlastite kulture i ostvarivanje interkulturalne komunikacije na svim razinama. Danas je posebno uočljiva potreba poboljšanja komunikacijske klime u školama i osposobljavanja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa za suočavanje s interkulturalnim izazovima današnjice i njezinim izgrađivanjem. Jedan način jest i ugrađivanje učenja putem interneta. Naime, poznato je kako učenje putem interneta ne poznaje granice, te u vremenu globalizacije postaje mjesto za razmjenu i upoznavanje različitih kultura.

Pitanje na koje se u trećemu dijelu zbornika pokušalo odgovoriti je:

Kako pomoći učenicima s primarnim i kulturnim/jezičnim razlikama u razredu? Interkulturalno obrazovanje i interkulturalne komunikacije vezane su uz razvoj politike višejezičnosti u Europskoj uniji. Višejezičnost je temelj demokratskog postojanja Europske unije kao preduvjet transpa-

rentnih odnosa i uključivanja građana u uspješnu komunikaciju s institucijama.

Kako je nedostatak jezičnih kompetencija česta prepreka u ostvarivanju interkulturalnoga dijaloga, interkulturalni pristup pretpostavlja poznavanje uloge i značaja jezika, posebice jezika manjinskih zajednica.

Uporaba materinskoga jezika predstavlja značajnu pomoć u stjecanju sigurnosti, samopouzdanja i samopoštovanja kod učenika.

U četvrtom se dijelu zbornika propituje odnos manjinskih skupina i interkulturalizma. Pitanje manjina zauzima posebno mjesto na našim prostorima.

Etničke manjine često su zakinute za potpunu političku, društvenu i ekonomsku jednakost u odnosu na dominantnu grupu, što može kod djece različite kulture izazvati osjećaj izdvojenosti koji se često odražava školskom neprilagođenošću i lošim postignućem. Kao posebno osjetljiva manjinska zajednica jest romska. Romska djeca, pripadnici su najsiromašnije nacionalne manjine u Hrvatskoj i većini drugih zemalja; Srbiji, Mađarskoj, Bugarskoj, kojoj je potrebna posebna društvena briga. Najveći broj djece koja su započela osnovno školovanje školu napušta prije nego što završi četvrti razred. Učitelji koji rade s romskom djecom ne znaju dovoljno o problemima i kulturi Roma jer tijekom školovanja i profesionalnog razvoja ne dobivaju obuku iz ovoga područja.

Unutar svojih škola, oni su najčešće prepoznati kao prosvjetni radnici čiji odjeli ne postižu uspjeh. Neuspjeh odjela u najvećoj mjeri se pripisuje (ne)sposobnostima romske djece, sredini u kojoj ona odrastaju i karakteristikama romskih obitelji, pa se i sami učitelji najčešće osjećaju bespomoćno i nemotivirano. Uključivanje romske djece u obrazovanje, kao i njihov opstanak u obrazovnom sustavu, podrazumijeva senzibilizaciju školske sredine u pravcu interkulturalnosti i prepoznavanja specifičnosti obrazovnih potreba romske djece.

Peti, posljednji, dio zbornika radova bavi se specifičnim programima izobrazbe. Glazbena kultura jest specifično područje u kojem se pjevala i slušala glazba vlastite kulture, ali i glazba ostalih naroda. Omogućavala je upoznavanje vlastite kulture i razvijala svijest o vlastitom kulturnom identitetu.

Slušanjem glazbe i pjevanjem pjesama ostalih naroda upoznavala se njihova kultura te poticala multikulturalnost. Upravo glazba, svojim univerzalnim jezikom, može biti osnovom u premošćavanju niza interkulturalnih razlika.

U današnjem globalnom društvu interkulturalni odgoj i obrazovanje mogu riješiti mnoge probleme suživota među različitim skupinama. To je područje velik pedagoški izazov.

Interkulturalno bi obrazovanje trebalo omogućiti svim građanima da se snađu u odnosima s drugim ljudima, da prošire raspon svojih referenci i dožive drukčija kulturna obilježja svoga okružja. Samo ako ova filozofija postane temelj odgoja i obrazovanja, možemo govoriti o ulozi škole u promicanju suživota, suradnje i kulturne interakcije. Tražeći moguća rješenja ugrađivanja interkulturalnih sadržaja u redovni sustav obrazovanja na svim razinama, glavna nam je zadaća usmjeriti se na odgoj i obrazovanje mladih. Važno je naglasiti udio svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, kao i uključivanje interkulturalnih tema u izobrazbu na svim razinama. Uočljiva je i potreba sustavnog ugrađivanja i provođenja interkulturalnih sadržaja različitim suvremenim nastavnim metodama unutar obrazovnih programa potrebnih za život i rad u multikulturalnim sredinama društvenog prostora i svijeta oko sebe.

Urednice:
Anđelka Peko
Marija Sablić
Ranka Jindra

PREFACE

The democratic changes that occurred in Croatia within last two decades are oriented towards European values and multi-intercultural perspectives.

Let us remember that, according to the census from 1991, Croatia was inhabited with people from 27 nations, with Croats being a majority. During the Homeland war, basically a defensive war against the Serbo-Montenegrin forces, and especially after the war, the demographics changed.

War consequences were especially severe for the young population. Official data from 1992 show that, out of 496 000 pupils, many were forced to leave their homes. Among registered refugees in Croatia, 20% were preschool children, and 35% were primary and secondary school pupils. In today's Croatia there are many members of other nations, all of whom have their distinctive national, religious and cultural characteristics. According to the aforementioned facts, Croatia has an obligation to develop fruitful relations, based on democratic principles, between major national groups and other groups, according to the best standards.

Since the primary target of interculturalism is to teach young people about their national identity, while at the same time teaching them to respect differences, Education for Interculturalism wishes to present one of the ways to find adequate solutions for multicultural societies to adopt principles of cultural pluralism.

Education for Interculturalism not only promotes dialogue and constructive coexistence among individuals belonging to different cultures, but is also a place where experiences are exchanged, and where intercultural programs of various faculties, schools and NGO's are presented.

It emphasizes the importance for future teachers to possess intercultural competences and provides directives for teachers' work in regard to international processes and interculturality of communities they work in.

The first part of Education for Interculturalism presents how the concept of intercultural education is becoming a part of modern science and art, as well as everyday life. Public institutions, educational organizations, religious communities, NGO-s and media all play a significant role in the development of interculturalism. Interculturalism is not a self-growing phenomenon; it must be fostered, both in theory and in practice. We expect from interculturalism and education to contribute to the development of democracy, to protection of human rights and basic

freedoms, to improve understanding between nations and countries, and generally, to help bring around freedom and peace.

Installing the basic principle of intercultural education in school work requires teachers to adopt new competences. These competences, just like many others, can be learned, practiced and then fostered throughout the life.

In this Paper special section concerns works that point out possible approaches to fostering intercultural dialogue.

Efforts have been made to explore how autobiographic writing can, through classroom intervention, be used as a way of facing the complex situation when there are classmates who clash over their different backgrounds.

If we provide classroom activities for children and adults which can encourage them to share their stories with the others, not only do we facilitate intercultural learning, but we also offer a "stimulating mirror", which positively reflects a child's background. This forms a basis for the intercultural dialogue.

The second part of the Paper is focused on educational processes.

The process of internalization of education has direct consequences on the idea of the school and the teacher. Through interaction of different theories of education, new philosophy of education was derived, together with new education policies that promote intercultural education. The result is that new expectations are placed before schools.

We expect the school to help develop intercultural competences among pupils, as well as to empower them to promote their own culture through establishing intercultural communication on all levels. Today we see that the school should specifically focus on improving communication atmosphere in school and help pupils face intercultural challenges placed before them.

Learning over the Internet is one of the ways. Since there are no boundaries on the Internet, it is a place where cultures meet and interact.

The question that third part of Paper addresses is: how to help pupils with basic, cultural and language differences in class? Intercultural education is connected to the policy of multilingualism of the European Union. Multilingualism is fundamental to democratic functioning of the European Union, as it is a prerequisite for transparent relation between nations and inclusion of citizens in communication with institutions.

As the lack of linguistic competences is a frequent obstacle to the establishing of intercultural dialogue – intercultural approach assumes understanding of the importance and the role of language, especially of the language of minority groups.

The use of mother tongue significantly helps pupils in developing sense of security, self-respect and self-esteem.

The fourth section of Paper deals with questions the relations between minority groups and interculturalism. The minority issues are very sensitive place in our part of Europe.

Ethnic minorities are often deprived of full political, social and economic equality in comparison to major ethnic group. That can result in feeling of being separated and excluded among children belonging to minority group. This often, in turn, results in maladjustment to school and in bad marks.

Especially vulnerable minority is Roma. Roma people are the poorest national minority not only in Croatia, but also in majority of surrounding countries like Serbia, Hungary, Bulgaria, and thus requiring special attention. Most of the children belonging to Roma population quits school before they reach fourth grade.

Teachers working with children belonging to Roma people do not know, nor understand enough of their culture, because during their academic education they did not acquire any knowledge about Roma people.

These same teachers are recognized in their school communities as those whose pupils obtain lowest educational success. The unsuccessfulness of the class is most often understood as the result of educational (in)abilities of Roma children. These educational (in)abilities are, in turn, linked to the communities Roma children are brought up in, characteristics of Roma families, and these explanations leave their teachers feeling powerless and unmotivated.

Inclusion of Roma children in education, as well as their survival in educational system, will only be possible if schools make themselves more sensitive towards interculturality and recognize specific needs of Roma children.

Fifth and the last part of the Paper covers the topic of special program of education. Music culture is a specific subject where children learn about their own culture and develop their own cultural identity, but also learn about cultures of others. Music, as a form of universal language, can be used in overcoming intercultural differences.

In present global society, intercultural education can solve many issues dealing with coexistence between various groups. This field of study presents also a great pedagogical challenge.

Intercultural education should empower people to be able to establish relations with member of any ethnic/cultural group. It should help people widen their range of cultural references and experience

various cultural characteristics in their surroundings. Only if this philosophy becomes a fundament of modern education can we talk about the role of the school in the promotion of coexistence, cooperation and cultural interaction.

Looking for possible solutions to incorporate intercultural contents in the education system, our main task is to focus on the education of youth. It is important to emphasize that all participants in educational process share the responsibility for introducing intercultural topics in education on all levels. Intercultural contents must systematically become a part of education on all levels, through modern teaching methods. Thus, our children will become a functional and valuable part of multicultural communities they live in and the world around them.

Editors:
Anđelka Peko
Marija Sablić
Ranka Jindra

PRINCIPI OBRAZOVANJA ZA INTERKULTURALIZAM

doc. dr. sc. Josip Ivanović
Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku
u Subotici Sveučilišta u Novom Sadu, Srbija
josip.ivanovic@magister.uns.ac.rs

Sažetak

Obrazovanje za interkulturalizam je *conditio sine qua non* razvoja suvremenog društva. Interkulturalizam, međutim nije nešto što će nastati samo od sebe i razvijati se bez čovjekove obveze i ustrajnog iskazivanja kako njegove teorije tako i prakse. Da bi se to na valjan način ostvarivalo, poželjno bi bilo držati se sljedećih principa: princip opće društvene prihvaćenosti, princip usklađenosti s normativnim rješenjima u zemlji, princip usklađenosti sa sustavom školstva u zemlji, princip dragovoljnosti, princip cjelovite i pravodobne informiranosti, princip nastave na materinskom jeziku, princip konstantnosti i povremenosti, princip potpune suradnje sa svim relevantnim čimbenicima, princip suvremenosti i učinkovitosti, princip raznovrsnosti modela obrazovanja za interkulturalizam, princip vertikalne povezanosti i prohodnosti, princip temeljitog izučava materinskog jezika i njegove kulture, princip upoznavanja, uvažavanja i poštovanja pripadnika drugih naroda i nacionalnih manjina, princip radne i ekonomske sigurnosti odgojitelja i nastavnika, kao i princip permanentnog zalaganja za usavršavanje pravno-normativnih temelja za afirmaciju i ostvarenje interkulturalizma u odgoju i obrazovanju.

Ključne riječi : obrazovanje za interkulturalizam, afirmacija interkulturalizma, principi obrazovanja za interkulturalizam, pravno-normativne pretpostavke interkulturalizma.

Uvod

U posljednjih desetak godina organizirano je mnogo stručnih skupova, okruglih stolova, tribina, znanstvenih kolokvija, znanstvenih konferencija što na nacionalnim razinama, što na međunarodnoj razini na temu interkulturalizma općenito, pa i o svakom njegovom gledištu posebice. Ovakvo živa aktivnost i u tematici obrazovanja za interkulturalizam, narav-

no, moguća je i najčešće se pojavljuje kao epilog brojnih istraživačkih poduhvata, ali i teorijskih promišljanja, te se „profinjuje“ i profilira kao relativno konzistentna znanstvena činjenica u sustavu pedagoških znanosti, upravo kroz mnogobrojne dijaloge i rasprave istraživača i znanstvenika, što u konačnici rezultira čitavim nizom tematskih zbornika, tomovima monografija, i gotovo nepreglednim nizom radova pa i u najznačajnijim znanstvenim časopisima u svijetu i kod nas. Svekolika zauzetost i sve brojniji kako stručni, tako i znanstveni radovi na temu interkulturalizma, a posebice obrazovanja za interkulturalizam, može se dvojako promatrati: s jedne strane moglo bi se reći da je već sve istraženo, promišljeno, rečeno i napisano što je potrebno znati o obrazovanju za interkulturalizam, pa ga je samo potrebno provoditi u svakodnevnom životu, međutim, s druge strane, upravo nas poteškoće koje se još uvijek javljaju (a kako se čini, javljat će se još jako dugo) u tom prostoru, nukaju nas, i gotovo imperativno nalažu dalje istraživanje, analize, promišljanja, domišljanja, dijaloge i razmjenu iskustava (što svojim zaduženjem upravo potvrđuju i organizatori ove međunarodne znanstvene konferencije na temu: „Obrazovanje za interkulturalizam“.)

U sklopu ovakvog diskursa razmišljanja, ohrabrujuća je činjenica, što se ne samo u literaturi, sve češće nailazi na sintagmu interkulturalna pedagogija kao pedagojski aspekt promišljanja interkulturalizma, već se gotovo na svim studijima pedagogije kolegij pod ovakvim nazivom nalazi u redu obaveznih kolegija, kao i činjenica da se dosta često mogu sresti i izborni kolegiji koji tematiku interkulturalne pedagogije razmatraju vrlo precizno (kao što je primjerice izborni kolegij Interkulturalni kurikulum). Ono što je ipak najbitnije, jest upravo stalno i ustrajno nastojanje da se pojmove, sintagme i cjelokupnu terminologiju koja proizlazi iz fenomena interkulturalizma uvijek jasno i razgovijetno promišlja (primjerice: interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije, interkulturalni odgoj, interkulturalno obrazovanje, interkulturalizam u odgoju i obrazovanju, interkulturalno učenje, interkulturalni konflikt, interkulturalno ponašanje, interkulturalna komunikacija i još mnogi drugi izrazi). Zbog prirode ovoga rada nije moguće čak ni krajnje kataloški naznačiti makar i osnovne odrednice pojmova i sintagmi koji se u velikoj mjeri rabe u elaboracijama najrazličitijih aspekata multikulturalizma (više o tome: Previšić, 1994.; Perotti, 1995.; Gordon, 2004.; Gajić – Budić & Milutinović, 2006.; Hrvatić, 2007.; Piršl, 2007.; Previšić, 2008.; Peko – Mlinarević – Jindra, 2009.). Ipak sustavnost pristupa nalaže da se u svakom znanstvenom području do detalja ispoštuju logička i opća znanstvenometodološka načela kako definicije i divizije, tako i analize i sinteze temeljnog znan-

stveno-pojmovnog instrumentarija koji čini referentni okvir i sigurno utemeljenje svake znanosti pa i svake njene pojedine i najuže segmentirane discipline. U tom smislu hvale je vrijedan pokušaj D. Kumbiera i F. Schulza von Thuna (2009.) da na veoma dostupan i medijski atraktivan način do detalja promisle i prikažu problematiku interkulturalne komunikacije da sistematiziraju metode i modele, a da sve to bude potkrijepljeno i brojnim veoma ilustrativnim primjerima (jednako je hvalevrijedan i napor nakladnika i urednika koji su omogućili ovu publikaciju i na hrvatskom jeziku).

Želja je autora ovoga rada, da na tragu sustavnog pristupa da i svoj prinos utemeljenju i učvršćenju promišljanja pedagoških aspekata interkulturalizma. Inspiriran već navedenim prinosima svoj bi skromni doprinos ograničio na ekstrakciju iz brojne literature onih stavova, viđenja i mišljenja koja prevladavaju kako u teorijskim raspravama, tako i u praktičnim rješenjima (pa i vlastitim iskustvima) te na pokušaj da se izlučeni, po više puta potvrđeni stavovi i pristupi usustave u obliku principa, za koje bismo htjeli vjerovati, da bi se mogli primjenjivati čak i neovisno od konkretnog prostora i vremena u stalnim nastojanjima promicanja i afirmacije interkulturalizma uopće, a posebice obrazovanja za interkulturalizam.

Principi obrazovanja za interkulturalizam

Principi ili načela su prema A. Vukasoviću su zakonitosti na drugoj razini značajnosti u sustavu pedagoške zakonitosti. „Zakonitosti odražavaju bitne odnose među predmetima i pojavama, uzročno-posljedične ili kauzalne veze i odnose u stvarnosti. Ali sve takve veze i odnosi nemaju isto značenje. Jedni mogu imati širu, a drugi užu primjenu. Radi se, zapravo, o odnosima na razinama općega, posebnog i pojedinačnog. Zato u znanosti razlikujemo: zakone, načela (principe) i pravila.“ (2001.: 24.)

Pedagoški zakon, prema ovom vrsnom hrvatskom pedagoškom teoretičaru, odražava najopćenitije, ali i najbitnije odnose među pedagoškim pojavama, te kao takav predstavlja zapravo najveće postignuće pedagoške znanosti te se odnosi na čitavo njeno znanstveno područje. U tom smislu pedagoški zakoni su oblici zakonitosti koji odražavaju samo najbitnija svojstva, najopćenitije veze i kauzalne odnose te se nalaze smješteni na općoj razini i predstavljaju područje općeg. Načela ili principi su osnovni kriteriji teorijskog promatranja i/ili praktične djelatnosti, te kao takvi predstavljaju temeljne zahtjeve prema kojima se organizira i

usmjerava odgojno-obrazovni rad u pojedinim odgojnim dijelovima ili u području didaktike. Sama riječ princip je latinskog porijekla te dolazi od riječi *principium*, -i, n. što znači počelo, polazište, rukovodeće načelo. U našem slučaju radi se o jednoj posebnoj kombinaciji općepedagogijskih i didaktičkih principa, jer obrazovanje za interkulturalizam u sebi uključuje i odgoj u užem smislu. Principi se, dakle, odnose na konkretno područje pedagogije, a kao takvi predstavljaju područje posebnog. I konačno, najniži oblici zakonitosti su pravila, koja se odnose na konkretne postupke u nastavno-odgojnoj djelatnosti, te se kao takvi mogu smatrati standardnim oblicima praktične djelatnosti u konkretnim uvjetima i prilikama, odnosno predstavljaju područje pojedinačnog. (Poljak, 1991.; Vukasović, 2001.)

Princip opće društvene prihvaćenosti

Princip opće društvene prihvaćenosti podrazumijeva da svi relevantni čimbenici u zemlji, dakle, na razini nacionalnog prosvjetnog sustava, kao što su ministarstvo prosvjete, nacionalni savjet, agencija, zavod (ili bilo kako nazvano najviše stručno-znanstveno tijelo zaduženo za pitanja odgoja i obrazovanja i njegovog ostvarivanja), kao i ministarstvo kulture, ministarstvo zaduženo za ljudska i manjinska prava, ministarstvo zaduženo za državnu upravu i lokalnu samoupravu kao i unutarnje poslove, čine napore svatko u svojoj domeni, koristeći pri tome maksimalno sredstva masovnih medija kao javnog servisa svih građana, da se u zemlji stvori povoljna atmosfera i odgovarajuća senzibilizacija da se interkulturalizam razumijeva i prihvaća kao najviši civilizacijski standard, kao bogatstvo raznolikosti, a ne kao izvor ugroženosti, nestabilnosti i opasnosti. Pored ovih najviših državnih tijela vlasti, izuzetno značajnu ulogu imaju i odgovarajuća radna tijela određenih županijskih (okružnih) i općinskih samouprava, po pravilu 'planiraj i potiči globalno, ali djeluj lokalno!' U nastojanjima da se izvrši senzibilizacija pučanstva za svjesno prihvaćeni interkulturalizam, nabrojanim državnim tijelima partneri su predstavnička tijela manjina koje u zemlji žive, civilne udruge koje promiču vrijednosti civilnog društva, zatim predstavnička tijela i uredi međunarodnih institucija i udruga za razvoj demokracije, razvoj građanskih inicijativa, i afirmaciju pravne države. Navedenim tijelima partneri su u ovakvim nastojanjima predstavnička tijela (obično) susjednih zemalja čiji sunarodnjaci žive kao pripadnici manjine u okviru dane zemlje. (Ivanović, 2006.) Senzibilizacija u pravcu opće društvene prihvaćenosti interkulturalizma potrebna je tim više upravo u onim zemljama (njihovim međunarodnim i međunacionalnim odnosima) u kojima su takvi odnosi bili (ili su

još uvijek) opterećeni bremenima prošlih međusobnih sukoba i ostavljenim neriješenim brojnim pitanjima i različitim pogledima i pristupima glede vitalnih uvjeta zajedničkog života.

Princip usklađenosti s normativnim rješenjima u zemlji

Princip usklađenosti s normativnim rješenjima u zemlji podrazumijeva pretpostavku da su sva zalaganja izložena o prethodnom principu, koja bi trebala doprinijeti stvaranju senzibiliziranog društva za afirmaciju i provođenje ideala i vrijednosti interkulturalizma, sukladna s postojećim zakonskim i drugim normativnim aktima u zemlji, kao temeljnom pravnom okviru, koji regulira i usmjerava cjelokupna društvena djelovanja i aktivnosti u određenom smjeru. Međunarodne institucije i organizacije postigle su već zavidnu razinu visokih standarda, kako u području ljudskih i građanskih prava, tako i u području multikulturalizma i interkulturalizma, time što su donijele čitav spektar okvirnih konvencija, normi, preporuka, koje bi svaka zemlja trebala ne samo ratificirati, već i uklopiti u vlastite pravne sustave i to od ustava pa do pravilnika pojedinačnog pa i najnižeg ranga (Ivanović, 2006.: 222.-223.) Događa se, na žalost, da su u nekim zemljama u najvišim pravnim aktima deklarativno ugrađeni visoki građanski i civilizacijski standardi (ponajčešće samo na deklarativnoj razini), a da ne postoji nikakva daljnja konkretizacija i razrada tih standarda po hijerarhijsko pravnoj vertikali, s točno naznačenim nositeljima, proizvođačima, odgovornima, financijskoj potpori, kao i načinom monitoringa, a da o nepostojanju sankcioniranja neprovođenja i ne govorimo. Nositelji vlasti, međutim, u nastojanju provođenja integrativnih političkih programa (proeuropske politike) nastoje u parlamentarnim procedurama generirati stav, barem kod nužne većine da se inkorporacija pravnih propisa i mjera ne samo provede, u pravno-normativnom sustavu, već i da se provede u život.

Princip usklađenosti sa sustavom školstva u zemlji

Princip usklađenosti sa sustavom školstva u zemlji pretpostavlja da se među proklamiranim ciljevima odgoja i obrazovanja svakako nalaze i ciljevi i zadatci obrazovanja za interkulturalizam. Naravno tu se već podrazumijeva postojanje podsustava za obrazovanje na jezicima manjina – dakle, jedna uređena multikulturalna stvarnost, kao pretpostavka obrazovanja za interkulturalnost. To nadalje znači, da ni jedna škola ili odjel za pripadnike manjinskih zajednica, a koji se obrazuju na svom materinskom

jeziku, neće odudarati od postojećeg sustava školstva u zemlji. Jedina će razlika biti u tome što će se nastava u ovim školama ili odjelima u cjelini, ili u pojedinim nastavnim predmetima izvoditi na materinskom jeziku manjine, što će se temeljitije izučavati materinski jezik i književnost, nacionalna povijest, glazbena i likovna kultura, elementi opće nacionalne kulture i sl., što će se koristiti udžbenici na manjinskom jeziku iz predmeta koji su navedeni, ali to znači da će se po potrebi i uz suglasnost tijela vlasti u zemlji moći legalno uvoziti i koristiti iz zemlje matične kulture, navedenih manjina. (Ivanović, 2009.) Same manjinske zajednice, u već izgrađenoj mreži škola i odjela vode sustavnu brigu za održavanje kvalitete obrazovnog i odgojnog rada, a zemlja će putem svojih stručnih prosvjetnih tijela vlasti skrbiti da na, također, potpuno kompatibilan način ugrađuje sadržaje interkulturalnog kurikulumu na nacionalnoj razini. Ako se redom ispoštuju već dosad navedeni principi, onda je provođenje i ovoga principa ne samo moguće, već njegovo provođenje daje ulaznicu ne samo u suvremene integrativne tokove, već i ulaznicu u cijelo 21. stoljeće.

Princip dragovoljnosti

Princip dragovoljnosti kod obrazovanja za interkulturalizam podrazumijeva da u sveukupnoj koncepciji okupljanja pripadnika nacionalnih manjina u zemlji, stvaranja uvjeta za njihovo školovanje na materinskom jeziku ne smije biti bilo kakve prinude. Jednako tako niti stvaranje uvjeta za izučavanje jezika i upoznavanja nacionalne kulture drugih s kojima se živi zajedno ili u neposrednoj životnoj bliskosti (teritorijalnoj, političkoj, vjerskoj, i inima...) ne smije biti također nikakve prinude. Učenici se, zajedno sa svojim roditeljima, trebaju dragovoljno opredjeljivati za takvu vrstu školovanja. To podrazumijeva da prinuda ne smije postojati ni s druge, bilo koje strane – prijetnje, ucjene i slično, onima koji se opredijele za školovanje na svom materinskom jeziku. Samo pod tim uvjetima moguće je realizirati opredjeljenja demokratskih društava i normativnih rješenja u zemlji o potpunoj ravnopravnosti pripadnika nacionalnih manjina s pripadnicima većinskog naroda. Gotovo da nije niti potrebno reći da zaživljavanje ovoga principa u zemlji pretpostavlja potpuno proveden; kako princip opće društvene prihvaćenosti obrazovanja za interkulturalizam, tako i princip usklađenosti s normativnim rješenjima, pa i princip usklađenosti sa sustavom školstva u zemlji s takvim modelima u kojima se maksimalno poštuje i u cijelosti sprovodi obrazovanje za interkulturalizam.

Princip cjelovite i pravodobne informiranosti

Princip cjelovite i pravodobne informiranosti podrazumijeva kako je veoma značajno da pripadnici nacionalno manjinskih zajednica budu cjelovito i pravodobno informirani o tome gdje njihova djeca mogu pohađati predškolsku ustanovu, a učenici školu i nastavu na svom materinskom jeziku, pod kojim uvjetima je to moguće, koje su mogućnosti nastavka školovanja na materinskom jeziku u osnovnoj, srednjim školama i na fakultetima, koji su uvjeti osigurani – školske zgrade, školska oprema, udžbenici, odgajatelji, nastavnici i tome slično. I to je samo jedna strana cjelovite i pravodobne informiranosti, ali ona na koju se, kao na činjenicu multikulturalizma, tek ima nadograditi interkulturalizam. Međutim, cjelovita i pravodobna informiranost o mogućnostima upoznavanja jezika, povijesti, umjetnosti, običaja, i drugih elemenata nacionalne kulture i pripadnika drugih nacionalnih zajednica je mnogo složeniji zahtjev. On pretpostavlja veoma visoku razinu osjetljivosti pripadnika većinskog naroda, ali i pripadnika svih manjina koje u zemlji žive da se međusobno žele upoznati, međusobno surađivati i međusobno se obogaćivati. Sve to, međutim, podrazumijeva izvrsno funkcioniranje međusobne komunikacije, kako između pripadnika većinskog naroda i pripadnika svake pojedine nacionalno manjinske zajednice, tako i između pripadnika različitih manjinskih zajednica. Uspostava svih ovih vrsta komunikacija, na žalost, ne ide bez problema niti u najrazvijenijim demokratskim društvima, ne samo Europe, već i cijeloga svijeta. (Kumbier & Scultz von Thun, 2009.) To isto tako znači da se moraju prevladati sve vrste izdvojenosti i odijeljenosti informativnih kanala i programa na sredstvima medija koje vrše ulogu nacionalnih informativnih servisa. Upravo javni nacionalni informativni servisi moraju po svojoj prirodi imati ulogu informiranja svih o svemu i o svima, što naravno podrazumijeva i potrebnu jezičnu šarolikost.

Princip nastave na materinskom jeziku

Princip nastave na materinskom jeziku podrazumijeva nastojanje da se u predškolskim ustanovama, ili odjelima, odgojno-obrazovni rad odvija na materinskom jeziku. I u razrednoj nastavi bi u cjelini, također, trebalo izvoditi nastavu na materinskom jeziku određene nacionalno-manjinske skupine. U predmetnoj nastavi osnovne škole bilo bi poželjno cjelokupnu nastavu izvoditi na manjinskom jeziku, a ukoliko to nije moguće, onda osigurati nastavu na materinskom jeziku za što veći broj nastavnih predmeta. To isto bi trebalo važiti i za školovanje na srednjem stupnju – gim-

naziji, kao i pri obrazovanju odgajatelja, učitelja i profesora manjinskih jezika i književnosti. (Ivanović, 2006.: 239.-240.) Provođenje principa nastave na materinskom jeziku samo je indikator stanja međunacionalnih i svih drugih odnosa u nekoj zemlji. Tek se sa sigurne platforme obrazovanosti na materinskom jeziku djeca i mladi mogu istinski i duboko približavati i približiti jeziku i kulturi drugih naroda, bilo većinskog, bilo drugih manjinskih.

Princip konstantnosti i povremenosti

Princip konstantnosti i povremenosti podrazumijeva sustavno zalaganje za stvaranje uvjeta u kojima će biti moguće školovanje pripadnika nacionalnih manjina na svom materinskom jeziku. U zavisnosti od broja učenika, pripadnika nacionalne manjine, njihovog interesa da se školuju na materinskom jeziku bit će potrebe da se ti uvjeti osiguraju, ili da se neki odjeli povremeno ugase, ali i ponovo, kada se za njih ukaže potreba, otvore. Kao što iz njegove prirode proistječe, ovaj princip u uskoj je vezi s prethodnim, čak bi se moglo reći da je neka vrsta njegove pretpostavke, ali i jamstva njegovog provođenja. Naročito to pokazuje dobro odmjerena i promišljena stabilnost povremenosti, što bi se čak moglo dovesti i u suprotnost s općim pedagoškim principom ekonomičnosti i racionalnosti, kad se zaista ne bi radilo o dobro odmjerenoj i promišljenoj povremenosti. Pametno provođenje ovoga principa svakako će ulijevati povjerenje pripadnicima nacionalno manjinskih zajednica i u sustav obrazovanja zemlje u kojoj žive, ali i ukupno u pripadnike većinskog naroda jer će to shvatiti kao istinsku brigu za osiguravanje uvjeta za mogućnost vlastitog ostajanja i opstajanja u prostoru kulture drugog (većinskog) naroda.

Princip potpune suradnje sa svim relevantnim čimbenicima

Pod principom potpune suradnje sa svim relevantnim čimbenicima podrazumijevamo prije svega potpunu i dobru suradnju unutar nacionalno manjinske zajednice, kao i jedinstveno opredjeljivanje za poticanje i stvaranje uvjeta za školovanje pripadnika vlastite nacionalne manjine na materinskom jeziku. Nužna je stalna suradnja s pojedinim općinama, predškolskim ustanovama, školama i fakultetima. Potrebna je veoma intenzivna i dobro funkcionirajuća suradnja s pojedinim stručnim tijelima na razini lokalnih, općinskih te županijskih (okružnih), ili pokrajinskih tijela vlasti (putem svojih predstavnika) u vidu zalaganja za stvaranje uvjeta za školovanje na materinskom jeziku pripadnika nacionalne manjine. Bez

potpune suradnje i s tijelima vlasti na razini zemlje (Parlament, Vlada, Ministarstvo prosvjete i sl.) nije moguće realizirati ideje za koje se u svojim nastojanjima zalažu legitimni predstavnici nacionalne manjine. Iz toga i proizlazi velika odgovornost predstavnika nacionalne manjine u tijelima vlasti zemlje u kojoj žive. To je potrebno naglasiti tim više što u prostoru zalaganja za artikulaciju, promišljanje, planiranje i ostvarivanje vitalnih interesa nacionalno manjinskih zajednica postoje mnogi problemi, pa i neželjene nuspojave, koje dovode u nezavidan položaj čitavu manjinsku zajednicu (a što je na žalost, veoma čest slučaj). Zbog prirode ovoga rada ovdje bi se potakao samo problem kompetencija, što je veoma težak i čest problem, posebno kod brojčano manjih manjinskih zajednica. Tako često dolazi do samo formalnog konzumiranja pojedinog prava (nekompetentan predstavnik u tijelima vlasti zemlje), dok bit problema ostaje previđena, a prava manjine neostvarena, a sve pod plaštem legalnosti i demokratičnosti. (Ivanović, 2006.: 238.-239.) Ovaj princip podrazumijeva i posebnu potrebu stalne suradnje s tijelima vlasti, školama i fakultetima matične zemlje pojedine nacionalne manjine. Matična zemlja može pomoći u osiguranju dijela materijalnih sredstva za školovanje pripadnika pojedine nacionalne manjine na materinskom jeziku, u školovanju nekih kadrova na poslijediplomskim studijama, u osiguravanju potrebnih kadrova, u izradi nastavnih planova i programa, te kurikuluma, kao i osiguravanju udžbenika i sl., a što bi donekle upravo moglo ublažiti spomenute probleme (posebice probleme nepostojanja osposobljenih kadrova). I dok je sve ovo rečeno, još smo samo na jednoj strani pretpostavke za mogućnost obrazovanja za interkulturalizam. A da se ovaj princip potpuno provede u život, dakako, neophodno je navedene linije suradnje multiplicirati kako bi se stvorili uvjeti i pretpostavke za istinski interkulturalizam.

Princip suvremenosti i učinkovitosti

Princip suvremenosti i učinkovitosti podrazumijeva da nastava na materinskom jeziku treba biti zasnovana na suvremenim znanstvenim spoznajama pedagoških, psiholoških i drugih bliskih znanosti. Samo tako ova nastava može biti učinkovita. Tako će ona biti atraktivna i za druge učenike, pripadnike drugih naroda i nacionalnih manjina. Suvremena oprema, kvalitetni kadrovi, moderna i učinkovita organizacija škole i nastave trebaju biti obilježje i garancija kvalitete odgojno-obrazovnog rada ovih škola i odjela. Ono što bi ovim školama i odjelima dalo uistinu pravu dimenziju suvremenosti su poglavlja interkulturalnog kurikuluma čiji bi elementi bili ugrađeni podjednako u nastavne planove i programe

svih škola i odjela za sve pripadnike kako nacionalno manjinskih zajednica, tako i u škole pripadnika većinskog naroda. Mehanizmi praćenja i provjere kvalitete rada u obrazovanju za interkulturalizam davali bi dodatni poticaj i impuls za stalno nastojanje da učinkovitost obrazovnog sustava u zemlji koja istinski provodi politiku interkulturalizma bude na zavidnoj razini.

Princip raznovrsnosti modela obrazovanja za interkulturalizam

Princip raznovrsnosti modela obrazovanja za interkulturalizam podrazumijeva prije svega raznovrsnost modela obrazovanja na materinskom jeziku. Četiri su osnovna modela obrazovanja pripadnika nacionalnih manjina, koji se realiziraju ili će se u realizirati (postoje u planovima) u zemljama sa značajnim brojem pripadnika nacionalnih manjina:

1. škola i odjeli s cjelokupnom nastavnom na manjinskom jeziku;
2. odjeli u kojima se realizira program tzv. Nacionalnih predmeta (materinski jezik, povijest, zemljopis, likovna i glazbena kultura) na jeziku nacionalne manjine, dok se ostali predmeti izvode na jeziku većinskog naroda;
3. odjeli u kojima se u izornoj nastavi realizira program predmeta materinski jezik s elementima nacionalne kulture, dok se cjelokupna ostala nastava izvodi po programu i na jeziku većinskog naroda; i
4. odjeli u kojima učenici u okviru fakultativne nastave izučavaju predmet materinski (manjinski) jezik i književnost, dok se cjelokupna nastava, također izvodi po programu i na jeziku većinskog naroda. (Ivanović, 2006.: 242.)

U ovakve modele obrazovanja pripadnika manjina, kao i u obrazovanje većinskog naroda, potrebno je ugraditi obrazovanje za interkulturalizam na takav način da kurikulum obrazovanja za interkulturalizam bude dovoljno elastičan (dakle multimodelski), kako bi se mogao lako i bez većih posljedica ugraditi u svaku varijantu kako obrazovanja većinskog naroda, tako i u svaku varijantu obrazovanja pripadnika nacionalnih manjina.

Princip vertikalne povezanosti i prohodnosti

Princip vertikalne povezanosti i prohodnosti podrazumijeva u prvom redu postojanje podsustava obrazovanja na manjinskim jezicima u školskom sustavu određene zemlje, koji treba biti osmišljen i realiziran tako

da se od predškolskog odgoja do sveučilišnog obrazovanja školovanje može završiti i na odgovarajućem manjinskom jeziku. Postoji li ikad prekid, nepovezanost, neprohodnost, ne može ni biti riječi o podsustavu manjinskog obrazovanja. Naravno ovaj princip se mora dovesti u veoma neposrednu vezu s principom konstantnosti i povremenosti, te principom suvremenosti i učinkovitosti, a preko ovih s općim principom racionalnosti i ekonomičnosti. Do koje će razine ići obrazovanje na pojedinom manjinskom jeziku, to u prvom redu zavisi od etno-demografskih, pravno-normativnih pa i gospodarstvenih činjenica, dakako ne zanemarujući ovdje ni činjenicu neposredne zainteresiranosti matične zemlje i od njenih mogućnosti za vitalno očuvanje svojih izvanograničnih sunarodnjaka. Dakako, moguće je u zemlji matične kulture školovati pripadnike izvanograničnih sunarodnjaka, koji kao nacionalne manjine žive u drugim zemljama, samo se onda (gotovo redovito) otvara problem njihovog povratka u zemlju iz koje su se došli školovati, čime se veoma neposredno smanjuje (uglavnom ionako skromni) intelektualni, znanstveni i stručni potencijal manjinskih zajednica. Jedna od dobrih mjera, da do toga ne dođe, bilo bi zalaganje zemlje da za pripadnike svojih nacionalnih manjina ima promišljenu strategiju i politiku zapošljavanja i to ne po nacionalnom principu, već isključivo po principu stručne osposobljenosti.

Princip temeljitog izučava materinskog jezika i njegove kulture

Princip temeljitog izučava materinskog jezika i njegove kulture podrazumijeva uistinu temeljito izučavanje materinskog jezika i književnosti, povijesti vlastitog naroda, njegove kulture, umjetnosti, tradicije i običaja. To je iznimno važno jer su to temelji identiteta. Sve to podrazumijeva i izučavanje osobnosti pripadnika nacionalne manjine u određenoj zemlji kako bi izgradili vlastiti identitet koji ima (bar) dvije svoje osnovne sastavnice:

1. svoj nacionalni identitet i
2. svoj državljanski identitet (gdje se redovito radi o zemlji drugog naroda).

Pitanje identiteta jedno je od temeljnih pitanja čovjeka kao kulturnog bića, dovede li se u pitanje nečiji identitet, ili mu se onemogućiti da ga izgradi, imamo čovjeka koji ne može uspostavljati niti relacije s drugima, jer mu nedostaje ishodišna točka. Mnogim istraživanjima se pokazalo i dokazalo da je izučavanje materinskog jezika i njegova kulture presudno važno za formiranje identiteta. (Ivanović, 2006.: 226.) Samo ljudi s punim

i svjesnim identitetom mogu imati stvarnu potrebu uspostavljati relaciju i komunikaciju s drugima i drugačijima, a to je tek kamen temeljac interkulturalizma.

Princip upoznavanja, uvažavanja i poštovanja pripadnika drugih naroda i nacionalnih manjina

Princip upoznavanja, uvažavanja i poštovanja pripadnika drugih naroda i nacionalnih manjina pretpostavlja uvjete, mogućnosti kao i želju i spremnost da se upoznaju, uvažavaju i poštuju pripadnici drugih naroda i nacionalnih manjina, njihov jezik, pismo, književnost, njihova povijest, kultura, tradicija i običaji, što sve zapravo određuje njihov identitet. Prethodni princip je preduvjet i polazište, putem obrazovanja za interkulturalizam, samo je određenje točke polaska u „tu avanturu“ približavanja i upoznavanja drugih i drugačijih. Samo poznavanje sebe i svoje vlastitosti vodi u egoizam, u egocentrizam, odnosno u etnocentrizam, a prirodna želja da komuniciramo (priopćimo se) s drugima, vodi nas u altruizam i u neviđeno bogatstvo mogućnih raznolikosti ostvarenja jedinstvenog ideala – čovjeka. U najmanju ruku, težnja za upoznavanjem drugih i drugačijih oslobađa nas najrazličitijih oblika ksenofobije, a samo će oplemeniti zdravo određeni i utvrđeni osobni i skupinski identitet.

Princip radne i ekonomske sigurnosti odgajatelja i nastavnika

Princip radne i ekonomske sigurnosti odgajatelja i nastavnika koji su neposredni izvršitelji kako obrazovanih oblika u manjinskom obrazovanju, tako i u obrazovanju za interkulturalizam pretpostavlja njihovu materijalnu i socijalnu sigurnost, imajući u vidu da će se poslovi odgajatelja i nastavnika nekad povećavati, nekad smanjivati, u ovisnosti od broja djece, odgojnih skupina, učenika i odjela. To znači da se ne bi smjelo dogoditi da zbog smanjenja poslova u jednoj školskoj godini odgajatelj ili nastavnik ostanu bez radnog mjesta i bez plaće. Jedino ako se nastoji, da se to ne dogodi, mladi će biti motivirani da se školuju za odgajatelje i nastavnike za rad s djecom i učenicima na manjinskim jezicima, čime će se osigurati osposobljen nastavni kadar i za manjinsko obrazovanje, ali i za interkulturalno obrazovanje. Poštovanje ovoga principa podrazumijeva aktiviranje mehanizama i programa osiguravanja radne i socijalne sigurnosti i zaštite, a to u uvjetima svjetske ekonomske krize nije ni malo lako, i baš zbog toga je to jedan od pokazatelja odnosa neke zemlje prema ovim pitanjima.

Princip permanentnog zalaganja za usavršavanje pravno-normativnih temelja za afirmaciju i ostvarenje interkulturalizma u odgoju i obrazovanju

Princip permanentnog zalaganja za usavršavanje pravno-normativnih temelja za afirmaciju i ostvarenje interkulturalizma u odgoju i obrazovanju podrazumijeva stalno praćenje razvoja standarda na razini međunarodnih institucija i organizacija, te njihovu inkorporaciju u pravni sustav zemlje. Ovaj princip pretpostavlja uvažavanje i pridržavanje svih već navedenih principa. Afirmacija i ostvarenje interkulturalizma u odgoju i obrazovanju u tom smislu svakako znači: pridržavanje principa opće društvene prihvaćenosti, kao visokog međunarodnog standarda, obrazovanja za interkulturalizam, pridržavanje principa usklađenosti obrazovanja za interkulturalizam s normativnim rješenjima u zemlji, kao i njegove usklađenosti sa sustavom školstva u zemlji. Jednako je važno pridržavati se i principa dragovoljnosti, principa cjelovite i pravodobne informiranosti, principa nastave na materinskom jeziku, principa konstantnosti i povremenosti, principa potpune suradnje sa svim relevantnim čimbenicima, principa suvremenosti i učinkovitosti, principa raznovrsnosti modela obrazovanja za interkulturalizam, principa vertikalne povezanosti i prohodnosti, principa temeljitog izučava materinskog jezika i njegove kulture, principa upoznavanja, uvažavanja i poštovanja pripadnika drugih naroda i nacionalnih manjina, te princip radne i ekonomske sigurnosti odgajatelja i nastavnika koji su angažirani u manjinskom i interkulturalnom obrazovanju.

Mogući principijelni zaključci

Principi ili načela su osnovni kriteriji s jedne strane teorijskog promatranja, promišljanja, vrjednovanja i teorijskog uokvirivanja u području pedagoške znanosti, a s druge strane su orijentiri, odnosno vodilje i praktične djelatnosti, te kao takvi predstavljaju temeljne zahtjeve prema kojima se organizira i usmjerava odgojno-obrazovni rad u pojedinim odgojnim i obrazovanim djelatnostima. Principi se, dakle, odnose na konkretno područje pedagogije, što u slučaju razmatranja konkretne tematike ovoga rada znači interkulturalno područje pedagogije, i kao takvi predstavljaju područje posebnog.

Principi obrazovanja za interkulturalizam, dakle, pretpostavljaju kako teorijsko prihvaćanje definiranih principa, tako i mogućnost praktičnog

provođenja obrazovanja za interkulturalizam u svakodnevnoj praksi, budu li se protagonisti obrazovanja za interkulturalizam i pridržavali ovih principa.

Pridržavanje navedenih principa, nedvojbeno će omogućiti kontinuiranu afirmaciju i ostvarenje interkulturalizma u odgoju i obrazovanju, poticanjem stavova o opravdanosti interkulturalizma uopće, a posebice obrazovanja za interkulturalizam. Putem sredstava javnog priopćavanja, senzibilizirat će se društvena klima u zemlji i stvoriti pretpostavke opće društvene prihvaćenosti obrazovanja za interkulturalizam, kao visokog međunarodnog standarda. Naravno, to bi još bilo nedovoljno ukoliko se pravno-regulativne norme zemlje ne bi uskladile tako, da obrazovanje za interkulturalizam sa svojim specifičnim normativnim rješenjima bude potpuno ugrađeno. Jednako je tako važno voditi računa o usklađenosti sustava školstva u zemlji s onim pedagoškim zahtjevima koji jamče uspješno provođenje obrazovanja za interkulturalizam. Sve to ima smisla, samo ako pučanstvo u cjelini pa onda i neposredni sudionici – bilo kao učenici ili roditelji, bilo kao odgajatelji ili nastavnici, obrazovanje za multikulturalizam prihvaćaju dragovoljno. Dragovoljnost se može pretpostaviti samo u slučaju cjelovite i pravodobne informiranosti, o stanju obrazovanja u zemlji, o pravcima budućeg razvoja obrazovanja, o značaju interkulturalizma, interkulturalne komunikacije, interkulturalnog učenja, interkulturalnog obrazovanja i drugog što je povezano s tim. Interkulturalizam se nadograđuje na uređeni multikulturalizam, a uređeni multikulturalizam pretpostavlja nastavu na materinskom jeziku, i to po točno utvrđenoj potrebi, u principu konstantno, a po potrebi i povremeno, uz potpunu suradnju sa svim važnim čimbenicima koji mogu doprinijeti poboljšanju kvalitete obrazovanja određene zemlje uopće, a obrazovanja na manjinskim jezicima posebice, te se ne dovede u pitanje suvremenost ili učinkovitost takve nastave. Učinkovitost i kvaliteta interkulturalnog obrazovanja osigurat će se samo radnom i ekonomskom sigurnošću odgajatelja i nastavnika koji su angažirani u manjinskom i interkulturalnom obrazovanju. Obrazovanje za interkulturalizam mora biti prilagođeno najraznovrsnijim modelima obrazovanja kako bi zaživjelo kao univerzalni princip, kao pedagojska zakonitost. Da bi to tako bilo, obrazovanje za interkulturalizam mora imati horizontalnu i vertikalnu povezanost kao i prohodnost, a prohodnost i povezanost će se postići principijelnim i temeljitim izučavanjem materinskog jezika i kulture svake pojedine manjinske zajednice unutar određene zemlje. Tek na takvu se „podlogu“ treba dograditi osmišljeni program upoznavanja, uvažavanja i poštovanja pripadnika drugih naroda i nacionalnih manjina, te se mora uspostaviti institucionalna briga za

sustavno zalaganje i usavršavanje pravno-normativnih temelja za afirmaciju i ostvarenje interkulturalizma u odgoju i obrazovanju.

Literatura

- Gajić, O. – Budić, S. & Milutinović, J. (2006.): Interkulturalna komunikacija, In: M. Oljača (Ed.), *Modeli stručnog usavršavanja nastavnika za interkulturalno vaspitanje i obrazovanje*, Novi Sad: Filozofski fakultet, p. 183-194.
- Gordon, M. (2004.): Multicultural Education: Moving Beyond Heroes and Holidays, *Encounter*, 17(4): 28.-35.
- Hrvatić, N. (2007.): Interkulturalna pedagogija: nove paradigme, In: V. Previšić, N. N. Šoljan & N. Hrvatić (Eds.), *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja – 1. svezak*, Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, p. 41.-57.
- Ivanović, J. (2006.): Manjinsko obrazovanje u Republici Srbiji: stanje i perspektive, *Pedagogijska istraživanja*, Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo & Školska knjiga, 3(2): 215.-247.
- Ivanović, J. (2009.): Odgoj i obrazovanje u multikulturalnom društvu, *Odgojne znanosti*, Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu Sveučilišta u Zagrebu, 2(18)(XI):447.-459.
- Ivanović, J. (2010): Obrazovanje od multikulturalizma k interkulturalizmu, In: *Međunarodna kolonija mladih Ernestinovo 2003.-2008. – Zbornik radova znanstvenog skupa a međunarodnim sudjelovanjem*, Zagreb – Osijek: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti – Zavod za znanstveni i umjetnički rad u Osijeku, p. 133.-142.
- Kumbier, D. & Scultz von Thun, F. (Eds.) (2009): *Interkulturalna komunikacija: Metode, modeli, primjeri*, Zagreb: Erudita.
- Peko, A. – Mlinarević, V. & Jindra, R. (2009.): Intercultural education of teacher – what and how to teach, In: A. Peko & V. Mlinarević (Eds.), *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama*, Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku & Nansen dijalog centar u Osijeku, p. 157.-182.
- Perotti, A. (1995.): *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*, Zagreb: Educa.
- Piršl, E. (2007.): Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije, In: V. Previšić, N. N. Šoljan & N. Hrvatić (Eds.), *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja – 1. svezak*, Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, p. 275.-291.
- Poljak, V. (1991.): *Didaktika*, deveto izdanje, Zagreb: Školska knjiga.

- Previšić, V. (1994.): Multi- i interkulturalizam kao odgojni pluralizam, In: M. Matijević – M. Pranjic & V. Previšić (Eds.), *Pluralizam u odgoju i školstvu*, Zagreb: Katehetski salezijanski centar, p. 19.-22.
- Previšić, V. (2008.): Pedagogija interkulturalizma, In: *Zbornik sa Šestog susreta pedagoga Hrvatske: Interkulturalna pedagogija i obrazovne komunikacije*, Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, p. 12.-14.
- Vukasović, A. (2001.): *Pedagogija*, sedmo izdanje, Zagreb: Hrvatski katolički zbor „Mi“.

THE PRINCIPLES OF EDUCATION FOR INTERCULTURALISM

Abstract

The education for interculturalism is a *conditio sine qua _is mi* the contemporary society. Interculturalism, however, is not something which will emerge from itself and develop without a man's deliberate engagement and persistent affirmation of its theory as well as of its practice. To accomplish this in a proper way, it would be desirable to hold out to the following principles: the principle of general social acceptability, the principle of harmonization with country's normative solutions, the principle of harmonization with country's educational system, the principle of voluntariness, the principle of overall and timely information, the principle of instruction in mother tongue, the principle of constancy and temporality, the principle of all-embracing cooperation with relevant actors, the principle of contemporariness and efficiency, the principle of educational model in interculturalism versatility, the principle of vertical connection and permeability, the principle of thorough mother tongue and its culture studying, the principle of getting to know, appreciate and respect members of other nations and national minorities, the principle of work and economic safety of educators and teachers, as well as the principle of permanent advocating for the improvement of legal and normative foundations for affirmation and effectuation of intercultural-_is min education.

Key words: education for interculturalism, affirmation of interculturalism, principles of education for interculturalism, legal and normative assumptions for interculturalism.

INTERCULTURAL EDUCATION AND EDUCATIONAL INTEGRATION IN BULGARIA – PAST AND PRESENT

Assoc. Prof. Ph.D Yanka Totseva
University of Shumen, Bulgaria
ytotseva@gmail.com

Abstract

The paper presents problems of educational integration in the context of intercultural education in Bulgaria. It gives a short review of past practices. It presents educational legislation on education of minorities and their integration. It has analyzed the current situation in Bulgarian school, which is multicultural, educational philosophy but the values of interkulturalism have not been adopted yet.

Key words: intercultural education, educational integration, ethnic minorities, socio-cultural diversity, desegregation

The concepts of "intercultural education" and "educational integration" appeared in the scientific and media vocabulary in Bulgaria at the end of the 20th century after the fall of Zhivkov's regime. The first democratic changes were accompanied by promoting the idea of using minorities' mother tongue in the public domain and attempting to change the section of the education law concerning schools teaching mother tongues other than the official Bulgarian.

The etymology of the term "integration" comes from Latin and is associated with the process of merging certain parts or elements into a whole. (Glossary, 1978, 293)

According to Iossif Nounev: "Educational integration is an institutional process of consolidation between educational entities that are carriers of cultural differences within the general education environment to meet the same educational standards".

The practical realization of this type of integration in schools and kindergartens is associated primarily with two of its variants:

1) organised mixing in general education area for children and students, carriers of ethno-cultural diversity, and their conflict-free training and education.

In practice, this process takes place in two directions by:

- Desegregation of kindergartens and schools in separate Roma neighbourhoods by targeting Roma children and students in kindergartens and schools outside Roma neighbourhoods and subsequent adaptation in a multicultural educational environment;

- mixing children and students, carriers of ethno-cultural differences in the process of optimization of the school network in central schools in municipalities with small, scattered and frontier settlements.

2) Educational integration of healthy Roma children unfairly sent to special schools and their removal and adjustment to normal school environment. "(Nounev, 2009, 9-10)

The terminological concepts *educational integration of children and pupils from ethnic minorities* and *educational integration of children with special educational needs* are an integral part of the political language of the legal documents of the Ministry of Education and Science associated with the process of organized mixing of students, carriers of cultural differences.

An interesting fact is that in Bulgaria there is a small and relatively stable minority of ethnic groups whose children attend Bulgarian schools, but in the years of socialism they have been deprived of the opportunity to learn something about themselves, the group they belong to – about their history, culture and specific contribution to the development of the country.

Sporadic attempts to support ethnic awareness started after the change in the political situation primarily through projects implemented by NGOs, developed in the early nineties of the last century supplements to textbooks in Bulgarian language and literature, music and history, which reflects the contribution of different ethnic or cultural group.

Amendments from 1998 in the new Law on Education, adopted in 1991, state that "students for whom the Bulgarian is not the mother tongue, besides the compulsory study of Bulgarian language, have the right to study their mother tongue in municipal schools with protection and control of the state." (Law, 1991) This has created legal prerequisites for studying Turkish, Roma and Armenian language as elective courses in primary school.

Speaking the mother tongue and knowledge of the ethnic culture are fundamental for the construction of ethnic identity. They are markers that allow people to unite and differ.

For more than forty years in Bulgarian schools children with different ethnic origins have not received special attention from the teachers, they have been educated in the values of the dominant ideology and have been subjected to cultural assimilation. Promoting the language, and consequently ethnic diversity, was the first step toward rethinking the awareness of the diversity of the Bulgarian nation. This has opened a debate on the meeting of the cultures and philosophy of the multiculturalism and the interculturalism among philosophers, sociologists, psychologists and educators.

One of the first researchers Koprinarov, (1992, 14) interprets intercultural education as *a process in which abilities, skills and values of mutual understanding of cultures are cultivated* ", as a basis of the idea for the "translatability" of the culture to "accept the others as your own others". To achieve the goal just knowing the language is not enough. Certain knowledge about the country, customs, traditions, non-verbal means of expression, which have their own ethno-cultural specifics are also required.

Makariev and Grekova (2002, 53) write that "The multicultural education is an education that works to harmonize relations between cultural identities."

According to Ivan Ivanov intercultural education is *"an educational process in which participants, representatives of various ethnic, racial, religious and social groups according to their institutional roles, traditions and interests, work together in a spirit of interdependence and mutual respect necessary for unification of the country and the world."* (Ivanov, 2002, 91)

He accepts that "this is education, in which *the interculturality is philosophy* – the perception of all cultures in the process of communication such as they are, and developing mutually culturally reinforcing processes. It is a movement *for educational reforms* aimed at amending the educational environment, which replaces all the components of the educational process - the values, rules, curriculum and materials, organizational structure, management methods and policies to reflect cultural pluralism. Interculturality is an *institutionalized philosophy* that emphasizes the importance and vitality patterns of ethnic and cultural diversity in the lives of individuals and groups; policy and methods that demon-

strate respect towards cultural diversity. It is a *humanistic concept* based on human rights, equality, respect for alternative lifestyles, acceptance, understanding and social justice. *It is an education aiming at the acceptance of democracy and multiculturalism in the society and preparation for a life in these conditions. It is means to achieve educational equality* – students from different racial, ethnic and social groups of both sexes and students with special features in development and behaviour should have equal educational opportunities at school. *It is also an education free from bias and deviations*, investigating other perspectives and cultures, inspired by the objective of formation of children susceptible to many vital ways, different methods of analysis of experiences and ideas, rejecting all forms of discrimination in education and interpersonal relations in school towards children who are victims because of their unique cultural characteristics (ethnic, racial, linguistic, gender, etc.). (Ivanov, 2002, 92)

Paev (2006, 126) more recently argued that: "Understanding the concept of "intercultural education" and its practical application are an integral part of education systems in many countries. ... intercultural education is a form of educating and training students to reflect on the social contacts from the positions of different cultural background. Its direct entry into the school aims to produce more positive reactions to cultural differences in society, to build conscious attitude towards their existence. This means to help students perceive diversity as a fundamental feature of Europe through their own experiences. They will notice the difference, but will find much in common with others. Thus they will become on the one hand more sensitive to their own identity, on the other – they will avoid confrontation with others on the basis of national cultural differences."

A review of the author's position gives reason to conclude that *intercultural education is primarily associated with educational processes and educational outcomes, which form the intercultural sensitivity and competence.*

In a wider sense *it is connected not only to exploring other cultures, but also opening up to them with equitable dialogue, with the public recognition of the right of others to be different and to maintain its socio-cultural identity.*

The main operational concepts are identity and culture. Closely associated is the notion of language as a carrier of culture. Different theories and concepts of cultural identity and language have been

developed in many sciences such as philosophy, linguistics, cultural studies, sociology, anthropology, sociolinguistics, psycholinguistics, etc... The achievements and results of their researches are put at the heart of pedagogical understanding of intercultural dialogue and intercultural education. The main task of pedagogical sciences is by building upon the experience and methodologies of these sciences to find ways for operationalization of the theory and for practical implementation of intercultural education in school and beyond.

The development of ideas for multicultural education in Bulgarian schools was strongly influenced by November 2003 Declaration of European Ministers of Education on intercultural education in the new European context. It is clear that European societies are "diverse in terms of ethnic groups, culture, language, religion and education systems ... Given the potential social conflicts and misunderstandings that might arise from the coexistence of different systems of values ... Desiring to preserve the multicultural nature of European society and avoid a situation where globalization enhances processes of exclusion and marginalization ... Recognizing interfering persisting in our societies of xenophobic and racist practices of violence and intolerance that sometimes affect educational structures they deem necessary:

a) To renew the conceptual research on intercultural education in order to adapt the terminology and clearly defining the content and its context;

b) To help build understanding of European dimension of education in the context of globalization through the principles of human rights, diversity, openness to other cultures, the dialogue between religions and the "Euro-Arab dialogue";

c) To accelerate the work on methods of learning and didactical aids to provide the Member States with educational tools, taking into account the intercultural dimension of curriculum and educational programs;

d) To develop analytical tools and to study and disseminate best practices of intercultural and pluralistic approaches in textbooks;

e) To develop programs focused on communication and mutual understanding, especially through language learning and to promote awareness of the added value of linguistic diversity of a multicultural society;

f) To encourage member states to introduce intercultural education in order to carry on a dialogue between different cultures;

...

k) To strengthen intercultural education and manage diversity within the program for continuous training of educational staff and to encourage member countries to participate in this program through seminars on topics directly relevant to the objectives of this Declaration;

l) To develop and promote methodologies for work, addressing the inclusion of the principles of non-discrimination, pluralism and equal access to various national programs for initial training;

...

n) To develop educational strategies and working methods for the preparation of teachers to manage the new situation in schools arising as a result of discrimination, racism, xenophobia, sexism and marginalization, and to solve conflicts by peaceful means ;..." (Declaration, 2003)

I took this rather long quote, because the recommendations of the Education Ministers of 48 member states of the Council of Europe and the European Cultural Convention have identified a number of guidelines to change the educational philosophy towards adopting the values of interculturalism.

We could say that the Declaration is also a program for the change that was made in Bulgaria with the *Strategy for Educational Integration of Children and Students from ethnic minorities*, prepared and adopted by the Ministry of Education and Science in 2004. Two main priorities were identified in this strategy:

- "Full integration of Roma children and students through desegregation of kindergartens and schools in separate Roma neighbourhoods and conditions for equitable access to quality education outside;

- Optimization of school network in municipalities with small and scattered settlements, including support of central schools to ensure quality education in them.

The public education system is called upon to form the basic social values such as respect for rights and freedom of every individual and not to allow discrimination on any ground. It must be committed to the creation of conditions in modern Bulgarian school for knowledge and understanding between different ethnic and religious groups through systematic efforts for overcoming prejudice and discrimination against ethnic and religious lines." (Strategy, 2004)

The justification of the need for adopting this strategy is that "history and culture of minorities are inadequately represented in curriculum. The fundamental elements of cultural identity are most often

limited to the traditional folklore, without taking into account all other cultural achievements of ethnic minorities, and even without their contribution to culture and countrywide development of society." (Strategy, 2004)

The Strategy states that solving problems is "necessary to ensure a balance between the integration of children and pupils from ethnic minorities in the educational system and society and the preservation and development of their specific cultural identity. Preserving and developing the cultural identity of children and pupils from ethnic minorities does not differentiate them, but is a prerequisite for quality education and their equal integration into school life and society. Establishing an atmosphere in school for intercultural understanding, cooperation and convergence and to improve intercultural dialogue in multi-ethnic school environment is an integral part of integration policy." (Strategy, 2004)

This is the first legal document formally adopted by the Ministry of Education and Science, in which the term "integration" appears and is directly connected to the intercultural education.

In the Strategy updated in March 2010 there is a change of the priorities in accordance with the change of the educational situation, maintaining the first priority but changing the second with two new ones: "*Support centre schools* to ensure access to quality education in them, and *promote intercultural perspective* as an integral part of the educational integration of children and pupils from ethnic minorities in the process of modernization of the Bulgarian educational system." (Updated Strategy, 2010)

A new moment to consider is the focus placed on the relationship between educational integration and intercultural education, alleging that as the third priority.

Among the values and guiding principles of the strategy the following statements deserve particular attention:

"- Educational Integration is a process which involves children from ethnic minorities and the majority and which engages the whole school community for its implementation.

- A prerequisite for successful educational integration in the formation of groups in kindergartens and classes in schools is the condition that ethnic composition of children and students should reflect proportionally the ethno-cultural characteristics of the population in the relevant area.

- *Establishing an atmosphere in school for intercultural understanding, cooperation and convergence and to improve intercultural dialogue in multi-ethnic educational environment are integral parts of integration policy.* " (Updated Strategy, 2010)

The definition of educational integration is a process which engages the whole school community in understanding its interpretation. Integration can happen only if all participants are motivated to strive to find harmony, by increasing the level of intercultural sensitivity and tolerance of diversity. The task of the schools in the context of this education policy is to balance the preservation of ethnic identity and ethno-cultural diversity conservation on the one hand and the provision of quality education, subject to intercultural paradigm, taking into account demographic characteristics of the locality.

"The existence of ethnic, religious and linguistic diversity in our country "unlocked" Bulgarian school to a higher contribution in pursuit of a policy, started by the Ministry of Education and Science, *balancing* and *harmonizing* between the principle of educational integration of children and pupils from minority and the principle of conservation and development of their identity. There are high expectations from Bulgarian school for a real contribution to intercultural education for the implementation of equitable dialogue between representatives of different cultures in its public recognition and identity of the other. It may sound paradoxical, but the educational integration of children and pupils from ethnic minorities and other distinct cultural communities seen through the prism of intercultural education lies between these extreme sides in society as segregation and assimilation. In other words - by the practical realization of intercultural education in our schools we must find the right way for balancing these extremes. "(Nunev, 2009, 36)

An unpleasant but firmly established fact is that over the past twenty years ethnic Turkish and Roma students have found themselves in difficulties due to a number of general and specific problems occurring in the course of their compulsory education.

They are associated with difficulties of language-communicative nature, and also with the establishment of secondary segregated schools in small remote villages or in separate neighbourhood schools in larger settlements. The knowledge and use of mother tongue is every person's right, but to master the official language of teaching is a prerequisite for successful schooling and a sign of high social intelligence. Home language - Roma or Turkish is often the only language that a child knows

when starting school. This hinders its adaptation to the educational environment because it cannot carry out speech communication with teachers and other students who are not speakers of this language. The introduction of a mandatory one year training before the start of school education, regulated by addition to the Education Act of 2002 does not give satisfactory results because a number of the parents do not send their children to the preparatory group or class. On the other hand, despite the increased number of lessons in Bulgarian language for children from linguistic minorities, the program is not supported by a special methodology consistent with the specifics of the various mother tongues.

These and many other reasons led to a stressful start and subsequent psychological and didactic difficulties, which in respect to Roma children have created serious conditions for dropping out of school, sometimes after the end of primary school before completing primary education, which is mandatory in Bulgaria.

According to Nunev: "The main challenges for the educational integration of Roma children are in:

- Creation of mechanisms for inclusion and participation in the compulsory education of Roma children as much as is participation of non-Roma children in this system;
- Creating conditions for equal access to quality education for all Roma children at the entrance of the educational system;
- Overcoming the separate education of Roma children only in individual schools and their subsequent adaptation and emancipation in a multicultural environment;
- Taking children and students of Roma origin out of the special schools who do not qualify for admission there and providing them with training in mainstream schools;
- Active participation of Roma children in the process of mutual socialization with non- Roma children learning under the same school roof;
- Stopping early school leaving;
- Protection of their ethno-cultural identity and combating assimilation and discriminatory tendencies in education in a multicultural environment. "(Nunev, 2009, 63)

It is necessary to make some, based on experience, **conclusions, which reflect our position:**

- Notions of "multicultural education" and "educational integration" should be specified in the conceptual-terminological, in the pedagogical

theory and the meanings, used in them and should be institutionalized in official documents of the Ministry of Education, Youth and Science;

- The preparation of the new law on school education should include texts on intercultural philosophy postulated as a methodology of school education policy.

- Referred to in Art. 7 goal of the school education system "to ensure equal access to quality education with a view to developing the full potential of every child and student achievement and the key competencies for a complete personal and social realization" (Project 2010) could be developed with the text advising the reporting of ethno-cultural characteristics of children and pupils involved in the system.

- For this change it is necessary to take more serious administrative measures for institutional support of educational integration and to realize the principles of interculturalism;

- The establishment and functioning of the Centre for Educational Integration of Children and Students from Ethnic Minorities at the Ministry of Education, Youth and Science is a good experience for the realization of the state policy towards integration, but using only the project approach is not reliable to guarantee the implementation of comprehensive policy;

- The Ministry of Education, Youth and Science should direct its attention to the preparation of future teachers and the qualifications of those working towards the enrichment of knowledge and developing skills for working in a multicultural classroom and school;

- Opening the borders and the globalization expand the educational market and beside children from traditional Bulgarian linguistic and religious minorities in school, there are children of permanent and temporary foreign residents influencing effective pedagogical work, which requires further preparation by the teachers.

At the beginning of the 21st century Bulgarian schools are still not able to meet the challenges of the multicultural world. Despite some occasional attempts to change curriculum and programs, students do not receive serious training to be fully realized in terms of socio-cultural diversity. The majority of teachers have not received specialized training or qualifications for teaching, managing and supporting diversity.

A good opportunity to get out of this situation is to discuss the draft of the new school law that can provide the legal framework to regulate and change the new intercultural philosophical methodology.

References

- Declaration of European Ministers of Education on intercultural education in the new European context. 2003,
www.minedu.government.bg
- Public Education Act, S., 1991, www.minedu.government.bg
- Koprinarov L., Intercultural education - Open Education, 1992, № 1
- Makariev, Pl., M. Grekova. Configurations of cultural diversity in schools - Education policy and cultural differences - Strategies of educational research and policy, additional issue, 2002
- Nounev, I. Management of ethnocultural diversity in education. S., 2009
- Paev, K. Historical education and creation of a European cultural identity - In: "Teacher of Teachers ". Anniversary collection in honor of Prof. J. Shopov. S. 2006
- Draft Law on School Education, S., 2010, http://www.minedu.government.bg/news-home/2009/10-04-28_proekt.html
- Dictionary of foreign words in Bulgarian. S., 1978

INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE I OBRAZOVNA INTEGRACIJA U BUGARSKOJ – PROŠLOST I BUDUĆNOST

Sažetak

U radu su izloženi problemi obrazovne integracije u kontekstu interkulturalnog obrazovanja u Bugarskoj. Sadrži kratak pregled prošlih iskustava. Prezentirane su zakonske odrednice obrazovanja manjina i njihove integracije. Analizirana je trenutna situacija u bugarskom školstvu koje je multikulturalno u obrazovnoj politici, ali nije još usvojilo vrijednosti interkulturalizma.

Ključne riječi: interkulturalno obrazovanje, obrazovna integracija, etničke manjine, socio-kulturalna raznolikost, desegregacija

Prethodno priopćenje/ Preliminary communication

INTERNATIONALISATION OF EDUCATIONAL LEADERSHIP HIGHER EDUCATION – BARRIERS AND CHALLENGES IN THE EXPANSION OF A LEADERSHIP CENTRE IN HIGHER EDUCATION IN THE UNITED KINGDOM

Domini Bingham
Marketing and Research Officer,
London Centre for Leadership in Learning,
Institute of Education, United Kingdom
d.bingham@ioe.ac.uk

Abstract

In a climate of growing internationalisation of higher education (HE), International education represents 10% of the total income of the UK's higher education sector and global demand for international higher education is set to exceed 7 million students by 2025, four times as many as that in 2000. This paper examines the ways in which internationalisation could, and is, impacting on the work of the London Centre for Leadership in Learning (LCLL), part of the Institute of Education, in the United Kingdom. With increased commodification, and marketisation of universities and institutions of higher learning, internationalisation has become a way of extending and widening markets for courses, research and third stream revenues, such as consultancy and events. This paper focuses on LCLL and its core mission, educational leadership, as it enters the next phase of internationalisation. A major challenge _epri how far leadership can be developed internationally, given its context led nature? The paper concludes with an examination of the key issues, identifying solutions that could address those challenges.

Key words: internationalisation of higher education, internationalisation strategies, educational leadership, cross cultural aspects, context-led leadership

The London Centre for Leadership in Learning's (LCLL) primary remit _epri leadership professional development for the children's workforce. An important centre for educational leadership, it was established in 2005 to highlight good practice in London and to merge

practice and academia. Since then its work has expanded to regional and international leadership. The LCLL constitutes a valid case for study as it works in the highly politicised climate of the UK schools' workforce which has been subjected to extensive government intervention over the last twenty years. This intervention has been particularly seen since 1997 as New Labour's public sector reform policies reached across all parts of the public sector; reforms that have been emulated more recently in other countries.

There is no one clear definition of internationalisation. One definition, broadly adopted, identifies it as 'the process of integrating an international, inter-cultural and/or global dimension in the goals, functions (teaching/learning, research, services) and delivery of higher education' (Knight, 2004). A difference exists between having an international strategy and an internationalisation strategy. The former concentrates on recruiting international students to host countries, while internationalisation covers all activities within an institution and could be seen as the next stage in the process. For a significant number of higher education institutions (HEI) internationalisation permeates everything they do and internationalisation is of the very highest priority (Fielden, 2007).

A further distinction is made between internationalisation and globalisation which, although related, are not the same. _epri argued HEI have little control over globalisation. To some, globalisation is defined as 'globalization is the context of economic and academic trends that are part of the reality of the 21st century', while internationalisation includes policies and practices undertaken by academic systems and institutions—and even individuals—to cope with the global academic environment' (Altbach & Knight, 2007).

A further distinction is over transnational higher education (TNE), defined as education provided by one country in another. It includes collaborative provision, branch campus establishments, distance learning etc. But excludes traditional study abroad, where the student moves across borders. TNE offers opportunities for increased market expansion and international profile-raising. Governments often favour this as it builds higher education capacity, while reducing currency outflow. (McBurnie and Ziguras, 2001) Rapidly increasing, (Hatakenaka, Rogers) TNE is set to accelerate over and above student inflows. Generally, internationalisation favours more internationally-oriented students and staff, improved academic quality, increased revenue generation, opportunities for

brain gain, greater international understanding and solidarity, innovations in curriculum, teaching and research and fosters 'national and international' citizenship (Rogers, 2007).

Driving forces, rationale motivations and imperatives for development of internationalisation

A useful distinction can be made between external forces, some of which can be placed under the heading of globalisation, and to which HEI have no control over, and internal forces over which HEI are able to wield influence. At an external level, the rise of neo-liberalism seen from the 1980's and 1990's – the free market ethos, economic de-regulation and devolution of social responsibilities to institutions of learning – has led to increased commodification of education. 'The rise of a global and information economy has weakened the nation state, but concurrently, we see reinforced liberal strategies of economic and social policy, choice and flexibility in the public sector'(Altbach,2002). To some, it raises the spectre of the dark side of globalisation – the 'Fourth World' made up of multiple holes of social exclusion(Morrow and Torres in Burbules and Torres, 2005). Globalisation and world wide competitiveness are shaping policies and setting the agenda (van der Wende, 2007) in future European policy. The Bologna process on the convergence and harmonisation of HE and the Lisbon strategy are the two frameworks for the European response to globalisation. And globally, the inclusion of education in General Agreement on Trade in Services (GATS) has further opened up the market.

The development of the knowledge economy is seen as critical to the competitiveness of a countries' economy (OECD, EU, and G8), as governments seek to skill its citizens, with higher education driving the engine of a country's competitiveness. However, reduced public funding is forcing HEI elsewhere to making up shortfalls. Thus, education has largely become a traded commodity to be purchased by a consumer and lifelong learner, in much the same way as other products. 'Education is traded in the international market place and the commodification of education forces HEI to remain competitive'. 'Marketisation is driving the growth of internationalisation as higher education maximises revenues, initially in inbound student recruitment and progressively in the _eprint research, partnerships and consultancy'(Altbach,2002).

At institutional level, a broad distinction can be made between those strategies promoting global reputation and those for whom widening the student experience takes precedence (Fielden, 2007). Rationales, in order of importance for HEI international involvement as; increase in student and faculty international knowledge capacity and production (22%); strengthening research and knowledge capacity and production (21%); creating or enhancing an international profile and reputation (18%); contributing to academic quality(14%); broadening and diversifying source of faculty and students(13%) and promoting curriculum development and innovation (8%). (IAU, 2007)

Although globalisation, it is argued, is based on theories of convergence with a loss of nation state identity, internationalisation can allow a more divergent approach of ‘glocalisation’ – adopting differing local practices and cultures. LCLL is already involved in internationalisation; providing support and development to overseas ministries on educational policy matters and system level reform. It reaches international markets with its leadership programmes and undertakes consultancy and a range of international research. In any discussion of strategy, it can focus its activities narrowly or more widely, such as focussed on one activity, on many, and in being holistic and cross-cutting (Bjarnason, 2007). It needs to consider whether to be rather more university _eprinte d its approach and or/student centred, concentrating on the benefits to be gained from an experience on campus (Global Horizons, 2007). Business planning will be aligned to the IOE’s mission and international markets, as well as its own core values.

Leadership and internationalisation

_epri important to acknowledge that leadership has ‘long been seen as a key factor in organisational effectiveness’ and school leadership as vital for the development of the whole school (Huber, 2010). The development of school leaders has become a significant issue for many countries, regardless of political affinities, who are broadly in agreement about the necessity for school leaders to be equipped to improve learning, teaching and pupil achievement.

A noticeable feature is that much of the educational leadership literature has derived from the US and although vast, is pre-dominantly Anglo-Saxon in approach. Defining educational leadership (and its relationship to management) has proved challenging ‘we lack a clear,

precise, widely accepted understanding of the leadership phenomenon' (Storey, 2006). However, it is generally agreed that successful leaders develop a vision for their schools based on their personal and professional values, articulated at every opportunity and influence. Many established models of leadership exist – instructional, transformational, moral, participative, managerial, post-modern, interpersonal and contingent among others. Taken separately, these models provide clear frameworks by which leadership can be understood, but in practice, most leaders will embody all of these styles in their work. Some commentators query whether anything is gained by differentiating leaders and managers (Nicholls, 2002). Others are clear in the difference (Bush, 2003). sees the difference between leadership and management as 'an influence process based to values and clearly articulated vision leading to change and management, the effective implementation of decisions based mainly on notions of maintenance'. However, both visionary leadership and effective management are pre-requisites.

What is clear is that leadership development is a major focus of interest in educational systems around the world, due to widespread recognition of its positive impact on school improvement and respective governments' commitment to improve learning outcomes (Bush 2008).

The lifelong learning agenda and knowledge economy raises implications as to what are the competences and expertises demanded in a 21st century globalised world. Internationalisation requires developing and understanding how issues relate to culture. This is multi-layered and the curriculum will need to foster this. A key strategy in internationalisation would be increasing use of distance learning. The development of international learning communities is also seen as significant _epri internationalising process. School communities in which expertise is diffused are defined as 'collaborative cultures' and 'professional learning communities'(Fullan and Hargreaves, Bryk et al and Fullan in Knight, 2008).

A key internationalisation strategy _epri collaborations or partnerships, including franchising or later, off shore/branch campuses. LCLL could offer degree programs abroad, either directly through e-learning, _epri collaboration with local institutions, such as the trans-national delivery of UK awards. Such as is already the case in _eprinte d Thailand and Athens. Localised delivery using local expertise, with direction from the LCLL to preserve the brand, could be offered with increasing use of e- learning /blended learning. As internationalisation and globalisation

deepens, it is possible to extend existing markets and develop new _epri product range and geographical extension, with some of the programmes undertaken in the local language, where LCLL already has a presence, such as the Arabic countries. Building on the collective notion of social entrepreneurship, is the setting up of entrepreneurial universities where economic and social development is placed on a par with that of teaching and research (Etzkowitz and Dzisah, 2007).

Comparative research should be undertaken to increase reputation on comparative thought leadership. Research partnerships can build up a critical body of scholarship in leadership areas, to include inner city/urban dimensions. Academics and visiting academics and post-graduates are already widening international expertise in the centre; extending its profile and reputation.

Not all views of the impact of internationalisation are positive. Opinions are polarised between those who see increased internationalisation as a threat and those who view it as an opportunity. More generally, there are tensions between higher education and increasing commercialisation. The commodification and commercialisation of education programmes, it is argued, holds the most risk (IAU, 2005). It has been noted that ‘a market-oriented approach challenges the traditional notion of education as a ‘public good’ (Knight, 2007). There are tensions between increasing government interference and involvement as education becomes part of a government’s economic policymaking. Education is one of the twelve service sectors covered by GATS whose purpose is progressively and systematically to promote freer trade in services by removing many of the existing barriers, which will lead to increased trade.

The importance of context led leadership

It has already been noted that there is speculation over how far internationalisation can be developed for leadership internationally, given its context led nature and its focus on the individual. It has been noted that ‘the issue of fit between culture and the conception, development and enactment of leadership has become a key concern (Lumby, Crow and Pashiardis, P, 2008) several solutions and adaptations have been suggested.

The first centres on leadership styles. _epri argued rather than the ‘the one-size fits all’ approach, there should be several different styles,

adapted to each situation. One style, contingent leadership, (Bush, 2008) is considered as a suitable theoretical basis for cross-cultural leadership, as it emphasises and recognises the diversity and uniqueness of each school and looks to adapt leadership styles to the particular context. Also gaining currency is distributed leadership, a collegiate approach, allowing for the leadership development of the school workforce.

The second revolves around circumstances. Stating that leadership styles are universal in globalisation is simplistic (Bush, 2008) and it is considered unwise to advocate improvements based on Western models. Country development differences are key in decisions over the practice and application of leadership theory. Evidence shows that school _eprinted developing countries manage schools in very difficult circumstances facing social, economic, health and educational challenges and against an extreme backdrop, such as war or famine, requiring contextual adaptation.

The third brings in the culture variable. Some consider the single most important variable in the context of globalisation is that of culture, both societal and organisational. With the pre-dominance of Anglo-American research it has been necessary to re-think and pull together research from other countries (Huber, 2010). Research into models for cross-cultural leadership, demonstrating common characteristics of successful school leadership in a number of countries, (Huber, Bush, Dimmock and Walker) all recommend solutions tailored to local and specific contexts. In each case, the proposals for the development of educational leadership emphasise the principles and knowledge required for personal development of _eprinted educational settings, rather than specific 'training' to be a school leader. This is considered with an accent on 'personalised' leadership supported through process models using mentoring, internship and problem solving emphasising local and indigenous cultures, rather than delivery of a transmission model of theoretical knowledge delivered with little regard to whether it is appropriate or not (Lumby, Crow and Pashiardis, P, 2008).

Leadership development and educational system reform are two closely linked areas of educational leadership and management theory. While educational leadership and management theory has developed considerably over the last few decades, this is not true of comparative research in the field still remains under-examined and under-researched in many nations (apart from the US and a small handful of other countries) and the systematic development of school leaders and 'the concept of leading, rather than managing or administering is quite new in many

countries' (Brundett & Crawford, 2008). As indicated, much research focuses on the Western approach, emphasising the individual as a leader, whereas other cultures (particularly Asian) are society-orientated, emphasising the communal good. A critique of educational leadership is that it is gendered and stereotypical, representing in the majority, the Westernised view of corporate management (Sinclair, 2004). It is considered an imperative for the field of educational leadership to keep abreast of globalisation of policy and practice.

Closely aligned with leadership development is the question as to the extent of 'borrowing' across education systems. Again, there is a surprisingly low level of research in this area, although the OECD does undertake some research and funding. Nevertheless, research conducted into convergent and divergent key Western and Asian states identifies that globalisation will lead to increasing convergence in education and training systems at policy-making level, but not at structure and process levels, in different countries – perhaps pointing to the so-called 'glocalisation' perspective. National education systems, though more international, are far from disappearing (Green, 1999, 2003). In extensive work on educational systems and reform, Hopkins (2007) discerns six policy drivers critical to education ministries in improving building capacity in national education systems, which may provide the 'possibility of a framework in which to discuss global approaches to school change'. This is important, as research into 'policy borrowing', it is hoped, will lead to the identification of principles of successful school leadership that have a more general application. Through globalisation and increased technology it will become easier to identify what is working best in other countries (Hallinger 2003 in Bush 2008).

Conclusion

Higher education is deeply linked to globalisation, and international education will be subject to increased competition and commodification in the future. School leadership is a major focus for many countries and recognised to have a positive impact on school improvement and learning outcomes. LCLL's international expansion, I argue, needs to be context driven. Opportunities lie for more localised responses in school leadership, taking advantage of the positive effects of globalisation. I also argue that LCLL should expand its international credibility through comparative leadership research; through defining and advancing new and relevant

leadership paradigms, (outside of English speaking countries), personalised to specific cultural contexts and offering programmes in these areas. Globalisation and increased technology can help to better identify what works best in other countries. A further opportunity lies in the increasing importance for distance learning. Through its pioneering work on school system reform, LCLL can extend consultancy work on national education systems and can develop its international partnerships. The advantage of the Bologna harmonisation agreement, emphasising a regional approach, should also be a key consideration.

References

- Altbach, P.G. (2007) The Internationalization of Higher Education: Motivations and realities, *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4)
- Altbach, P.G. (2002) Knowledge and Education as International Commodities: The Collapse of the Common Good. *International Higher Education* 28(2) CIHE, Boston College. Accessed 7/4/08 www.bc-edu/bc-org
- Bates, R. (2002) Administering the Global Trap: The Role of Educational Leaders, *Educational Management, Administration & Leadership* 30 (2)
- Bingham, D. (2008) [Survey, London Centre for Leadership]
- Bjarnason, S. (2006) Emerging eprint Cross-border Higher Education for capacity development, World Bank Presentation, www.obhe.ac.uk/resources/speeches. Accessed 1/3/08
- Bjarnason, S. (2007) Presentation: [Internationalisation in Higher Education: New Directions, New Challenges], Observatory on Borderless Higher Education]... www.obhe.ac.uk/resources/speeches. Accessed 26/2/08
- Brundett, M., Crawford, M. (2008) (Eds) *Developing School Leaders – An International Perspective*, Routledge
- Burbules, N., Forres C.A. (2000) (Eds) *Globalization and Education-Critical perspectives*, Routledge
- Bush, T. (2003) *Theories of Educational Leadership and Management*. 3rd ed. Sage
- Bush, T., Glover D. (2003) *School Leadership Concepts and Evidence – review of Literature*, NCSL
- Bush, T. (2008) *Leadership and Management Development in Education*, Sage
- Demur, A. (2001) Globalisation, new managerialism, academic capitalism and entrepreneurialism in universities: is the local dimension still important. *Comparative Education*, 31(1):7-20

- Department for Education and Skills (DfES), (2006) The Prime Ministers' Second Initiative, DfES. Available at <http://www.Dfes.gov.uk/pns> (accessed 27/03/08)
- Dimmock, C., Walker, A. (2000) Justifying a cross-cultural comparative approach to school leadership and management, *School Leadership & Management*, 20 (2)
- Dimmock, C., Walker, A. (2005) *Educational Leadership*, Sage.
- Duke (2002) Cyperbole, Commerce and Internationalisation: Desperate Hope and Desperate Fear, *Journal of Studies in International Education* 6(2)
- Eggins, H. (2003) (Ed) *Globalization and Higher Education*, Society for Research into Higher Education, Open University Press
- Etzkowitz, H., Dzisah, J. (2007) Professors of Practice and the Entrepreneurial University, *International Higher Education*, 49, CIHE, Boston College. Available at www.bc-edu/bc-org
- Fielden, J. (2007) *Global Horizons for UK Universities*, the Council for Industry and Higher Education
- Gordon, J. (2006) School leadership in context: Narratives of practice and possibility, *International Journal of Leadership in Education* 9 (3) 205-228
- Green, A. (1999) Education and Globalisation in Europe and East Asia; convergent and divergent trends, *Journal of Education Policy*, 14(1) *London Review of Education*, 1 (2):84-97
- Green, A. (2003) Education and Globalisation and the role of comparative research, Gronn, P. (2003) *Leadership Who Need it? School Leadership and Management*, 23(3): 267-291. Routledge
- Hatakenaka, S. (2008) *New International Research Collaboration*, 50, *International Higher Education*, CIHE, Boston College
- Hatakenaka, S (2004) *Internationalism in Higher Education: A Review*, Oxford: HEPI
- Hayden, M. (2006) *International Education: Introduction: The Context*, Introduction to International Education, Sage Publications.
- Hopkins, D. (2007) *Every School a Great School – Realizing the potential of system leadership*, Open University Press.
- Huber, S.G. (Ed) (2010) *School Leadership – International Perspectives*, Springer.
- Huisman, J., van der Wende, M. (Eds) (2005). *On cooperation and competition II: Institutional Responses to Internationalisation, Europeanisation and Globalisation*. Lemmens
- Jones, E., Brown, S. (2007) *Internationalising Higher Education*, Routledge
- Knight, J. (2008) *Internationalization: A Decade of Changes and Challenges*, *International Higher Education*, 50, CIHE, Boston College

- Knight, J. (2008) [IAU Global Survey Report on Internationalization of Higher education, CIHE, Boston College]. Pod cast available at www.bc.edu/bc
Accessed 25/3/2008
- Knight, J. (2004) Internationalization Remodelled: Definition, Approaches and Rationales, *Journal of Studies in International Education*, 8(5)
- Knight, J. (2002) Trade Creep: Implication of GATS for Higher Education Policy International Higher Education 28(2) CIHE, Boston College.
- Levin, B., Fullan, M. (2008) Learning about system renewal, 36(2), 289-303 *Education Management Administration & Leadership*, Sage.
- Laurillard, D. (2007) E-learning in Higher and Professional Education, [Module for Innovation and Change in HPE], London Knowledge Lab, Institute of Education.
- Lumby, J., Crow, G. Pashiardis, P. (2008). *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*, Routledge.
- Margison, S. (2007) Global Position and Position Taking: The Case of Australia, *Journal of Studies in International Education*, 11:5-32.
- McBurnie, G., Ziguras, C. (2001) The Regulation of Transnational Higher Education in SouthEast Asia, *Higher Education* 42:85-105. (_eprinte din Tight, M (2004) (Ed.). *The Routledge Farmer Reader in Higher Education*. M.Tight, Routledge Falmer
- Nicholls, J. (2002) Escape the Leadership Jungle: Try high-profile management, *Journal of General Management*, 27(3):14–35.
- Olcott, D. (2008) [Speech: Managing Higher Education Partnerships, The Guardian Higher Education Summit], *The Observatory on Borderless Higher Education*. Available at www.obhe.ac.uk/resources/speeches
- Rogers, T. (2007) [Seminar: Week 4: Module, Innovation and Change in Higher Education, the Impacts of International Higher Education].
- Robertson, J., Webber, C. (2004) International leadership Development through web based learning, *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 8 (12)
- Shattock, M. (2008) Higher Education under a Labour Government, *International Higher Education*, 50, CIHE, Boston College.
- Sinclair, A. (2004) Journey around Leadership Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education 25(1), Routledge.
- Storey, V. (2006) Who Leads? A contextualised perspective on organizational leadership and learning, *International Electronic Journal for Leadership in Learning*. Vol.10 (4)
- Taylor, J. (2004) Toward a Strategy for Internationalisation: Lessons and Practice from Four Universities, *Journal of Studies in International Education*, 8:149-171.
- Turner, Y., Robson, S. (2008) *Internationalizing the University*, Continuum.

UNESCO (2005) Guidelines for quality provision in cross-border higher education. Available at www.unesco.org/education/hed/guidelines

UniversitiesUK (2005) Patterns of Higher Education institutions (5th report) [UniversitiesUK.http://:bookshop.universities.ac.uk/downloads/patterns5.pdf](http://bookshop.universities.ac.uk/downloads/patterns5.pdf). Accessed 29/3/2008

Wilkins, R. Head of Consultancy, London Centre for Leadership in Learning. [Discussion 26/3/08].

INTERNACIONALIZACIJA PEDAGOŠKOG RUKOVOĐENJA U VISOKOM OBRAZOVANJU – POTEŠKOĆE I IZAZOVI PRI ŠIRENJU CENTRA ZA RUKOVOĐENJE U VISOKOM OBRAZOVANJU U UJEDINJENOM KRALJEVSTVU

Sažetak

Autorica opisuje širenje internacionalizacije visokog obrazovanja, pri čemu je predviđeno da će u sljedećih deset godina globalna potražnja za internacionalnim visokim obrazovanjem premašiti broj od sedam milijuna studenta. Rad je usmjeren na Londonski centar za rukovođenje u obrazovanju, ogranak Instituta za obrazovanje u Ujedinjenom Kraljevstvu, čija je zadaća unaprjeđivanje prakse na području regionalnog i internacionalnog rukovođenja. Ponuđen je iscrpan popis referenci.

Ključne riječi: internacionalizacija visokog obrazovanja, strategije internacionalizacije, obrazovanje za rukovođenje, međukulturni aspekti, situacijsko rukovođenje

MEĐUNARODNI PROGRAMI U ŠKOLAMA I ZNAČAJ U PSIHOSOCIJALNOM RAZVOJU UČENIKA S OSVRTOM NA NJIHOVU VAŽNOST U SOCIOEKONOMSKOJ KRIZI SUVREMENOG DOBA

mr. sc. Verica Jovanovski

Osnovna škola Dragutina Tadijanovića, Vukovar, Hrvatska

verica.jovanovski@inet.hr

mr. sc. Maja Horonitz

Obrtnička škola, Osijek, Hrvatska

maja.horonitz@os.t-com.hr

Sažetak

Obrazovanje se danas razlikuje od civilizacije do civilizacije. Najrazvijenije zemlje svijeta danas najviše ulažu u obrazovanje i iz toga izvlače nemjerljiv profit. Pitanja obrazovanja u EU uglavnom su nacionalnog karaktera te i Hrvatska povećava svoju uključenost u dostupne programe.

Kultura je važan makrosustav u kojem se odvija razvoj i ona na brojne načine utječe na djetetovo ponašanje. U teorijama razvoja djece neosporno je neprekidno međudjelovanje naslijeđa, učenja i okoline. Međukulturalni programi u školama djeluju ciljano na okolinu i vrste učenja te izravno utječu na razvoj učenika: socijalni, emocionalni, spoznajni i moralni razvoj, razvoj pojma o sebi i spolnih uloga te razlika među spolovima i odnosi s vršnjacima.

Ekonomska kriza i kod učenika može izazvati stres koji u velikoj mjeri može smanjiti vršnjačka pomoć drugih kultura utječući na dječje ponašanje i razvoj. Vršnjaci mogu biti model za ponašanje, prirodna skupina za usporedbu koji utječu na razvoj samoeфикаsnosti tj. na djetetov uvid u postupke koje je u stanju izvesti. Na primjeru OŠ Dragutina Tadijanovića iz Vukovara prikazat ćemo program međunarodne suradnje European Studies Programme, koji učenicima omogućuje stjecanje znanja u skladu sa svjetskim standardima, upoznaju ih sa hrvatskom i europskom kulturom, odgajaju za snošljivost i suradnju u multikulturalnom okruženju te razvijaju svijest o odgovornosti za okolinu.

Zahvaljujući ICT-u prevladane su prepreke prostora i vremena te učenici razmjenjuju informacije na brz i jednostavan način.

Zemlje koje moderniziraju svoj obrazovni sustav, a uspiju sačuvati vlastitu kulturu i tradiciju, imat će šanse vrlo brzo napredovati i dostići potreban stupanj ekonomskog i kulturnog razvoja. Zato je danas najveće bogatstvo razvijenih zemalja njihovo stanovništvo.

Ključne riječi: obrazovanje, nacija, globalizacija, međukulturalna suradnja, razvoj, ICT.

Uvod

Obrazovanje u civilizacijama ima različitu povijest i različite organizacijske oblike, a danas se razlikuje od društva do društva. Najrazvijenije zemlje svijeta danas najviše ulažu u obrazovanje i iz toga izvlače nemjerljiv profit, od prestiža do ekonomske koristi.

Stajalište je razvijenih europskih zemalja kako „Europa mora ulagati u obrazovanje da bi podigla opću razinu sposobnosti zaposlenika i radnog dijela pučanstva i to tijekom temeljnog

obrazovanja i podupiranjem stjecanja novog znanja tijekom života“ (Povjerenstvo Europske zajednice, 1996., str. 55).

U Europskoj uniji ulaganja u istraživanje, obrazovanje i stručno osposobljavanje temeljna su „neopipljiva ulaganja“ (intangible investment), pri čemu se obrazovni sustavi članica Unije postupno ujednačavaju kako bi se promicala transnacionalna pokretljivost građana Europe i razvijao europski identitet dijeljenjem zajedničkih vrijednosti (Čučić, 1998.).

Zemlje u tranziciji, kojima pripada i Hrvatska, imaju dodatne razloge za strukturne promjene svojih obrazovnih sustava. Njima je potrebno olakšati prijelaz iz planske u tržišnu privredu, prijelaz iz politički monističkog u demokratsko civilno društvo te olakšati pridruživanje Europskoj uniji. Tranzicija zahtijeva da stanovništvo ovlada novim vještinama koje osposobljavaju za uspješno snalaženje u kompetitivnom društvu brzih promjena.

Tehnologija se najefikasnije i najintenzivnije širi obrazovanjem. Ono za što je nekada trebalo više stoljeća danas se munjevito širi. Razlog tome je što su civilizacije bile i zemljopisno odvojene. Moderna sredstva komuniciranja i prometovanja među ljudima dovela su do anuliranja fizičke razdvojenosti među civilizacijama. Za prijelaz ideja i tehnologije iz jedne u drugu civilizaciju danas nema zapreka.

1. Novi poredak i „mega-nacija“

Okvir za rađanje mega-nacije je civilizacija. Prostor za napredak i širenje moći i utjecaja pruža jedino civilizacija jer se u udruživanju više nacija rađa nova moć koju treba pojedinac današnjeg vremena. U nesigurnom svijetu koji se munjevito mijenja pojedinac se osjeća frustrirano te pribježište za sigurnost traži u „*mi-identitetu*“. Što je moćniji mi-identitet to je jači osjećaj sigurnosti i pripadanja. Globalizacija je proces koji sve

više zahvaća svijet. Proces koji danas mnogi vide kao proces uspostavljanja dominacije zapadne civilizacije, ali i kao modernizacija. Da bi postale modernizaciju, pojedine zemlje trebaju i traže pomoć Zapada.

Elementi premoći Zapadnih zemalja su: posjedovanje i vođenje bankarskog sustava, nadziranje čvrstih valuta, najveći svjetski potrošači, vođenje međunarodnog tržišta kapitala, nadziranje plovnih putova, obavljanje najvećeg dijela najnaprednijih tehnoloških istraživanja i razvoja, sposobni za vojne intervencije i sl.

Suvremeni mediji bazirani na računalnoj tehnologiji su na engleskom jeziku i time su taj jezik učinili univerzalnim svjetskim jezikom. Amerika i Europa dominiraju svjetskom tehnologijom, vode u mnogim tehnološkim rješenjima koja sve više postaju nezaobilazni element svakodnevnog života ljudi širom svijeta (mobilna telefonija, automobilska i računalna tehnologija itd.). Zemlje koje na vrijeme uoče trendove u globalizaciji svijeta i prema tome prilagode svoje sustave obrazovanja moći će računati na odgovarajuće mjesto u svjetskoj podjeli moći i kapitala. Male zemlje koje svoju budućnost vide u zatvaranju, okretanju prošlosti i sukobljavanju s globalnim procesima, nemaju šanse da budu konkurentne na svjetskom tržištu niti prestižne u kulturi i znanosti. Obrnuto, zemlje koje moderniziraju svoj obrazovni sustav, a uspiju očuvati vlastitu kulturu i tradiciju, imat će prilike da vrlo brzo napreduju i dostignu potreban nivo ekonomskog i kulturnog razvoja.

2. Suvremeni odgojno-obrazovni sustavi

Suvremeni odgojno-obrazovni sustav čini mreža školskih i neškolskih organizacija povezanih partnerskim odnosima. Škola više nije jedina obrazovna ustanova pa se promjene ne smiju reducirati na preustroj školskog sustava. Sustav odgoja i obrazovanja pridonosi osobnom razvoju svakog pojedinca, osposobljava za kvalitetan život, aktivno i odgovorno sudjelovanje u zajedničkim vrijednostima ljudskog života i stvaralaštva te pridonosi napretku zemlje u svim područjima znanstvenog, društvenog, gospodarskog i kulturnog djelovanja i stvaranja.

On pridonosi osobnom razvoju svakog pojedinca, osposobljava za kvalitetan život, aktivno i odgovorno sudjelovanje u zajedničkim vrijednostima ljudskog života i stvaralaštva te pridonosi napretku zemlje u svim područjima znanstvenog, društvenog, gospodarskog i kulturnog djelovanja i stvaranja.

2.1. Odgoj i obrazovanje u razvijenim zemljama

Suvremene se nacionalne prosvjetne politike u razvijenim zemljama temelje na dva koncepta što su proteklih desetljeća razrađeni u međunarodnim organizacijama koje se bave obrazovnim politikama (UNESCO, OECD, ILO, Vijeće Europe, Europska komisija) i koje ih preporučuju svojim članicama u provođenju nacionalnih obrazovnih reformi. To su koncepcija cjeloživotnog učenja i koncepcija društva koje uči.

Koncept cjeloživotnog učenja obuhvaća i usklađuje različite oblike učenja u svim životnim razdobljima kroz organizirano učenje (obrazovanje i odgoj) što može biti formalno (školovanje) i neformalno te neorganizirano ili informalno učenje.

Budući da se mora učiti čitav život, ali se čitav život ne može ići u školu, učenje se u odrasloj dobi uglavnom ne ostvaruje u školi nego u neškolskim organizacijama, odnosno tamo gdje odrastao čovjek radi i živi. Zbog toga društvo, i to tim više što je razvijenije, postaje društvom koje uči. To slijede i tranzicijske zemlje koje žele ući u Europsku uniju.

2.2. Prioriteti u razvoju odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj

Pristupanje Europskoj uniji za Hrvatsku znači pretpostavku da ima sustav odgoja i obrazovanja koji se po kvaliteti približava zemljama članicama. Jedan od strateških okvira je Lisabonska deklaracija, koju je donijelo 2000. godine Europsko vijeće „Obrazovanje i stručno usavršavanje do 2010. godine“¹, a predstavlja poziv za osuvremenjivanje obrazovnih sustava zemalja članica kako bi Europska unija postala najkonkurentnija i najdinamičnija, na znanju utemeljena ekonomija. Plan razvoja poziva se i na načela i ciljeve Copenhagenske deklaracije iz 2002.² godine. Deklaraciju europskih ministara nadležnih za strukovno obrazovanje i Europske komisije o unapređivanju suradnje na području strukovnog obrazovanja, kao i na Bolonjsku deklaraciju, kojoj je Republika Hrvatska potpisnica od 2001. godine, a odnosi se na uspostavu europskog prostora visokog obrazovanja do 2010. godine i od ključne je važnosti za promicanje teritorijalne i profesionalne mobilnosti građana i njihovo zapošljavanje. Republika Hrvatska razvija sustav odgoja i obrazovanja u sklopu svoga i europskog/svjetskog konteksta. Taj se sustav treba temeljiti na vlastitoj bogatoj

¹ http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/calls/tenders_en.html

² http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf

obrazovnoj i kulturnoj tradiciji, suvremenim društvenim kretanjima, ali i u povezanosti s globalnim tendencijama, pridonoseći izgradnji Europe znanja kao temeljnog koncepta Europske unije. Četiri su ključna razvojna prioriteta:

1. poboljšanje kvalitete i djelotvornosti obrazovanja
2. poticanje stručnog usavršavanja nastavnika/ca
3. razvoj strategija upravljanja odgojno obrazovnim sustavom i njegova učinkovitost
4. obrazovanje za društvenu povezanost i gospodarski razvoj.

3. Interkulturalni programi i europska dimenzija obrazovanja

Sustav odgoja i obrazovanja treba raspolagati objektivnim podacima/pokazateljima o znanju i stečenim umijećima onih koji uče radi vrednovanja i priznavanja osposobljenosti te radi usporedbe odgojnih i obrazovnih postignuća na nacionalnoj i međunarodnoj razini. U tom smislu sustav prihvaća međunarodne indikatore kvalitete obrazovanja; razvija model državne i međunarodne mature i međunarodne škole, sudjeluje u programima međunarodne suradnje i razmjene učenika i učitelja, posebno lektora, omogućuje učenje dvaju stranih jezika u obveznom obrazovanju, ekvivalenciju i nostrifikaciju školskih isprava na tržištu rada i sl.

Države članice Europske unije surađuju preko „otvorene metode koordinacije“, što znači kako imaju zajedničku bazu statističkih podataka, indikatora, prepoznavanja i širenja primjera dobre prakse, vrednovanja od strane stručnjaka te pilot-projekte. Trenutno postoji lista od 29 navedenih indikatora i 5 europskih mjerila.

Tijekom procesa priprema za pristup Hrvatske Europskoj uniji međunarodna je suradnja u području obrazovanja važna. Pitanja obrazovanja u Europskoj uniji uglavnom su nacionalnog karaktera pa će i Hrvatska suvereno donositi odluke koje imaju utjecaj na njenu obrazovnu politiku.

3.1. Interkulturalni programi u sustavu obrazovanja

Razvojem novih programa obrazovanja u obveznom obrazovanju ističe se osposobljavanje za zajednički život usvajanjem vrednote – tolerancije na razlike, što je za uspješnu integraciju multikulturne Europe od iznimne važnosti. Potrebno je osigurati da oni budu:

Otvoreni – stvoriti mogućnost da su škola i nastavnici autonomni u izvedbi sadržaja nacionalnog kurikuluma te u njegovu prilagođavanju specifičnim potrebama sredine u kojoj škola djeluje. To se ostvaruje jačanjem autonomije škole i decentralizacijom;

Demokratični – promovira demokratske vrijednosti kao što su tolerancija, zaštita ljudskih prava, multikulturalizam, nenasilno rješavanje sukoba, jednakost pristupa obrazovanju i društvenim položajima bez obzira na spol, ekonomska, etnička, religijska i ostala društvena obilježja pojedinca;

Europski usmjereni – omogućuje stjecanje znanja o europskoj kulturi i povijesti, usvajanje vještina što omogućuju komuniciranje s drugim europskim narodima te kada razvija osjećaj pripadnosti Europi usvajanjem zajedničkih vrijednosti i preuzimanjem odgovornosti za razvoj Europe;

Ujednačeni – uravnotežena je zastupljenost obrazovnog i odgojnog područja, tj. kada su na odgovarajući način zastupljena potrebna znanja i vještine te vrijednosti, stavovi i navike.

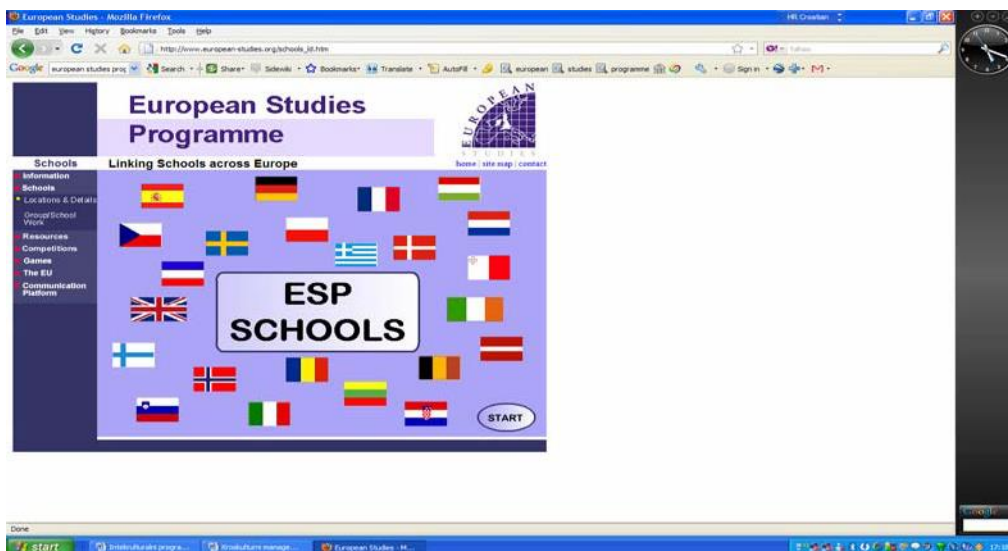
Razvijanje svijesti o bitnim kulturnim razlikama u ponašanju i pogreškama koje uzrokuje primjena mehanizama projekcije u pristupu drugima važan je dio razvijanja kulture osjetljivosti i razumijevanja. Posebno važan zadatak i cilj jest podizanje opće kulturne osjetljivosti i otvorenosti za kulturne razlike.

Da bi se ljudi pripremili za međunarodno poslovanje u budućnosti te imali kvalitetne i obrazovane kadrove koji su kozmopoliti, uspješni interkulturalni komunikatori i pregovarači koji će biti konkurentni na globalnom tržištu i moći poslovati sa svijetom potrebno je u primarnom obrazovanju provoditi različite oblike međunarodne suradnje (Šiber, 1999.).

4. Međunarodna suradnja – program europskih studija (European Studies Programme) Kroz primjer OŠ Dragutina Tadijanovića u Vukovaru

4.1. European Studies Programmme

European Studies Programme (Slika 1.) kojemu je sjedište u Sjevernoj Irskoj od 1986. godine promiče zajedničko učenje i komunikaciju između učenika i nastavnika u trenutačno 23 europske zemlje s ciljem po-



Slika 1. Izbornik zemalja sudionica European Studies Programme
<http://www.european-studies.org/schools.htm>

većanja uzajamnog razumijevanja, svijesti i tolerancije kod mladih ljudi suvremene Europe. Mnogobrojne su nastavne jedinice i teme osmišljene kako bi pomogli učenicima u razmjeni različitih područja interesa. Cilj im je proširivanje znanja učenika i razumijevanje njihovog vlastitog mjesta i međuljudskih odnosa u današnjoj Europi. Namjera je da kroz program ES učenici prošire svoja znanja i razviju sposobnosti i mogućnosti koje vode boljoj komunikaciji i svijesti o tome što sve možemo pridonijeti, primiti kroz zajedničke razmjene unutar Europe. Te razmjene ne uključuju komercijalne promidžbe lokalnih i regionalnih kultura i interesa. ES prethodi mnogim trenutnim europskim obrazovnim inicijativama. Privlačnost ES-a za edukatore je provođenje metode suradničke razmjene bazirane na kurikulumu što je značajna podrška i prilagodba individualnim potrebama nastavnika, razreda i škole. Prilagođen je svim starosnim uzrastima i temeljna je infrastruktura europskih kontakata. Junior program obuhvaća uzrast učenika od 11-15 godina. Sastoji se od 18 grupa, svaku grupu čine pet škola. Dvije iz Sjeverne Irske, jedna iz Republike Irske i dvije iz ostalih dijelova Europe. Senior program je prilagođen učenicima od 16-19 godina. U osnovi se provodi kroz teme nastavnih predmeta kao što su politika, kultura, ekonomija, tehnologija. U tijeku proučavanja učenici su potaknuti na istraživanje raznolikosti među stanovnicima Europe te bolje

upoznaju svoje vlastite regionalne doprinose europskoj kulturi i identitetu te bolje razumijevaju svoje susjede. Kod učenika se razvijaju neophodne vještine korištenja tehnologije kao učinkovitog sredstva u komunikaciji i razumijevanju ne-materinskog jezika te će na taj način biti pripremljeni da kao odrasli dobiju priliku u aktivnom stvaranju budućnosti Europe. OŠ Dragutina Tadijanovića uključena je u ovaj program od 2004. godine i dio je Junior programa koji je zasnovan na kurikulumu (područje zemljopisa, povijesti, vjeronauka, informatike, engleskog jezika i prirodnih znanosti). Svake je godine u rad programa uključeno tridesetak učenika od 5.-8. razreda.

4.2. Ciljevi, metode rada i komunikacija među školama partnerima

Ciljevi su:

- Pomoći mladim ljudima da razumiju odnose među različitim kulturama i tradicijama u njihovoj regiji i zemljama širom Europe.
- Osigurati mogućnosti za sudionike da uoče perspektive ostalih kroz zajednički rad.
- Ohrabriti mlade ljude za razvijanje stupnja komunikacijskih vještina uključujući korištenje informacijske tehnologije.

Metode rada za provođenje ciljeva:

- Izravan rad povezivanjem škola.
- Program zasnovan na kurikulumu.
- Učionička metodologija koja stavlja naglasak na „aktivno učenje“.
- Korištenje informacijske i komunikacijske tehnologije.

Komunikacija u svrhu provođenja ciljeva:

- Komunikacija između nastavnika – e-mail, Skype, messenger, konferencije uživo, video konferencije.
- Komunikacija između učenika – facebook, sms, e-mail, messenger, video konferencije.

5. Značaj provođenja međunarodnih programa u školama

Teorije razvoja djece ističu neprekidno međudjelovanje nasljeđa, učenja i okoline. Okolina se neprekidno mijenja, čemu je potrebno prilagoditi učenje. Neka od obilježja današnje okoline su: brze promjene, nesigurnost posla roditelja, velika stopa nezaposlenosti roditelja, siromaštvo

i sl. Navedena obilježja izazivaju stres koji je tako sastavni dio roditeljske uloge, medija kojima su djeca okužena i društvene okoline uopće. U takvim su uvjetima od velike važnosti školski programi kao potpora roditeljima. S obzirom na globalizaciju i informacijski razvoj, društvena je okolina današnje djece puno širi pojam. Stoga su od velike važnosti međunarodni programi u školama kojima se utječe na pozitivan socijalni, emocionalni i spoznajni razvoj, razvoj pojma o sebi, moralni razvoj, razvoj spolnih uloga i razlika među spolovima i odnosi s vršnjacima.

5.1. Socioekonomska kriza suvremenog doba

Kriza suvremenog doba izaziva stres. Stres je svaka situacija ili događaj koji ugrožava život ili zdravlje, ugrožava našu egzistenciju, integritet, osobnu sigurnost, samopoštovanje ili vlastiti vrijednosti sustav. Može se reći da je suočavanje sa stresom formula za preživljavanje. Zato suočavanje obuhvaća svako ponašanje koje djelotvorno uklanja ili smanjuje patnje. Važna je uloga aktivnosti i komunikacija u grupi koja pruža djetetu osjećaj sigurnosti i pripadanja, podiže samopoštovanje i samorazumijevanje. Vršnjačke skupine u međunarodnim programima tako mogu imati veliku ulogu u prevenciji i svladavanju stresa. Razmjena je iskustva, koje se ostvaruje u ovakvim programima, jedna od metoda prevencije stresa. Kao jedna od stalnih i najvažnijih aktivnosti ESP-a jeste tema Moj profil. Kreirajući vlastiti profil učenici predstavljaju sebe, svoje okruženje, interese i ambicije. Na osnovu profila pronalaze prijatelje sa sličnim interesima i uspostavljaju kontakte putem e-maila, skypa, msn-a, sms-a vodeći računa o međusobnom poštovanju u komunikaciji. Time se u grupi stvaraju pravila koja pružaju pojedincu smjernicu u kaotičnoj stvarnosti. Dječji se stres ublažava usmjeravanjem dječje energije prema preuzimanju nadzora okruženja u kojem dijete živi, omogućavanjem izražavanja straha i zabrinutosti i pomaganjem djeci da dobiju podršku i steknu hrabrost. Na taj se način pretvaraju iz pasivnih žrtava u aktivne graditelje vlastitih života. Socijalne vještine koje su temeljne u suočavanju sa stresnim situacijama sposobnost su davanja i primanja podrške. Današnja pedagogija kao problem odgoja ističe duhovno osiromašenje kao posljedicu socijalnog osiromašenja koji se očituje putem nedostatka socijalnog iskustva, nerazvijenosti socijalnih sposobnosti, nedostatka postavljanja međuljudskih odnosa.

Višestране prednosti uključenosti učenika u međunarodne programe su: razvijanje savjesnosti, organiziranosti, discipline, usmjerenosti prema cilju, razvijanje otvorenosti i znatiželje u novoj okolini, razvijanje zanimanja za učenje, razvoj empatije, samopouzdanja, pozitivan socijalni i moralni razvoj. Time možemo ublažiti negativan utjecaj trenutne socio-ekonomske krize i dati potporu obitelji učenika, tj. utjecati na pozitivan psihosocijalni razvoj učenika.

5.2. Utjecaj međunarodnih programa na psihosocijalni razvoj učenika

Rezultati istraživanja (Ivić, Matešić, 2009.) pokazuju kako učenici koji su samodisciplinirani, znatiželjni, posjeduju socijalne vještine i usmjereni prema cilju imaju veću vjerojatnost da će biti uspješni. U istraživanju su između ostalih ispitane varijable ličnosti nazvane „savjesnost“, koja obuhvaća temeljitost i ustrajnost i „mentalna otvorenost“, koja obuhvaća otvorenost prema kulturi i iskustvu. Rezultati su istraživanja pokazali kako su savjesnost i mentalna otvorenost najviše povezani s uspjehom u društvenoj skupini predmeta. Ukazuju na potrebu razvijanja savjesnosti u učenika, poticanje ponašanja koja uključuju organiziranost, disciplinu, usmjeravanje na jasne i strukturirane ciljeve, poticanje otvorenosti kroz nove situacije, razvijanje znatiželje, zanimanja za učenje kroz nove perspektive u predmetima društvene grupe. Vlastitim istraživanjem i razmjenom projekata na teme poput: Moj profil, Blagdani u obitelji, Dan u mojoj školi, Kako brinem o okolišu, Moj mjesečni budžet, Idoli i sl. učenici upoznaju način života i interese svojih vršnjaka iz drugih zemalja. Prepoznaju sličnosti i uče iz različitosti koje imaju druge kulture. Uspoređujući s rezultatima istraživanja, dolazimo do zaključka da su školski međukulturalni programi danas neophodni i prikladni kao utjecaj okoline na razvoj učenika. Posljednjih godina psiholozi su se počeli baviti proučavanjem cijelog raspona djetetovih međuljudskih odnosa, tj. istraživanju društvenih mreža. „Društvena mreža definira se kao skup ljudi iz nečijeg društvenog svijeta“ (Belle, 1989.b, str.1). Jedan vid društvene mreže može utjecati na drugi, ublažiti probleme što ih dijete ima s nekim drugim dijelom te mreže. Društvene mreže su usko povezane s društvenom podrškom. Društvenu podršku djetetu pružaju ljudi oko njega kada je dijete pod stresom ili kao sada u nesigurnim vremenima. Podrška može imati različite oblike: utjeha, razuvjeravanje, davanje savjeta, pomaganje ili sama prisutnost. Uspješnost je dobivanja društvene podrške važna u stjecanju sposobnosti suočavanja sa stresom (Cohen i Wills, 1985.). Podrška može

imati više oblika: emocionalna, instrumentalna – praktična, informacijska i podrška druženjem. Ona pridonosi djetetovoj socijalnoj prilagodbi, ali i dobro prilagođena djeca uspješnije traže podršku. Jedan od izvora podrške djetetu su vršnjaci koji su u teškim vremenima najvažniji prijatelji. Vršnjačka pomoć ima osobito važnu ulogu ulaskom djeteta u pubertet. Tada počinje slabiti utjecaj ostalih ljudi društvene mreže a sve više počinje jačati uloga vršnjaka. Istraživanja pokazuju kako im je tada najviše stalo do mišljenja vršnjaka, o svojim problemima najlakše razgovaraju sa svojim vršnjacima, pokazuju zanimanje za sudjelovanje u životu svoje generacije. Starijoj je djeci kod prijatelja važna prisnost i povjerenje. U međunarodnim programima nalazimo još jednu vrstu potpore učenicima, a to je vršnjačka pomoć. Vršnjaci su model za ponašanje, prirodna skupina za usporedbu koji također utječu na učenički uvid u to koje postupke su u stanju izvesti, tj. na razvoj samospješnosti. Posebno je zanimljivo kada takvu podršku dobiju i od vršnjaka koji nisu u njihovoj bližoj okolini. Ostvarujući komunikaciju putem msn-a ili chat-a, učenici otvorenije govore o svojim svakodnevnim problemima te razmjenjuju vlastita iskustva ne samo na dane teme, već i osobno.

Nastavnici kroz međukulturalne programe pomažu djeci na putu sazrijevanja i stvaranja pozitivne slike o sebi u smislu: ja sam u redu i ja vrijedim već samim tim što postojim. Samosvijest predstavlja doživljavanje onoga što smo i tko smo, odraz je naše osobnosti. Samopouzdanje govori o našim sposobnostima i stečena je osobina i pedagoški problem. Mijenja se s određenim postignućem. Važno je dobiti objektivnu povratnu informaciju i prilagoditi je individualnim postignućima koja je u ESP-u iskazana u obliku Certifikata koji dobivaju svi učenici koji su odradili aktivnosti predviđene za tu godinu. Aktivnosti u ovome programu osvještavaju predrasude, stereotipe i diskriminaciju. Stereotipi (uopćene slike o članovima određenih skupina) mogu biti pozitivni i negativni (u Zapadnoj Europi su bolje škole, u hrvatskim školama se ne nose uniforme). Predrasude su uglavnom negativne i nastaju najčešće uslijed nepoznavanja skupine („moja“ religija je najispravnija), pomanjkanja informacija (rad škole u nekoj drugoj zemlji, kultura neke zemlje, tradicija i sl.), ili nekih osobnih iskustava. Predrasude možemo prevladati ako prikupljamo informacije o pojedincima skupine, ako s njima komuniciramo i pronađemo zajedničke interese ili ciljeve. Samosvijest i samopouzdanje određuju razinu samopoštovanja. Osjećaj poštovanja samoga sebe osnova je poštovanja drugih.

Zaključak

Potrebno je stalno pratiti tijekove promjena u obrazovnim i školskim sustavima europskih zemalja i to jednako onih koje su u Europskoj uniji i tranzicijskih zemalja koje su u sličnom položaju kao i Republika Hrvatska. Prihvatanjem prijedloga kao otvorenog dokumenta opredjeljujemo se za stalnu evaluaciju školskih kurikuluma i odgojno-obrazovnog sustava te pravovremeno unošenje promjena koje će omogućiti da taj sustav zadovoljava razvojne potrebe pojedinaca u skladu s gospodarskim i političkim sustavom.

Bitan uvjet za uspješne promjene u obrazovanju jest uspostavljanje njegove sprege s gospodarstvom te djelatno prihvaćanje povećanih ulaganja u razvitak odgojno-obrazovnog sustava, barem do prosjeka razvijenih europskih zemalja.

U Velikoj je Britaniji napravljen „Vodič za mjerenje dobrobiti djece“ (*A guide to measuring children' s well – being*). Vodič je napravljen s ciljem pomaganja vladajućim političarima, školama i svima koji se bave odgojem djece kako bi razmislili o mogućnostima ispitivanja trenutnog emocionalnog stanja djece te djelovati s ciljem njegova poboljšanja. Podsjeća da je dječje dobro emocionalno stanje dinamičan proces koji ovisi o vanjskim utjecajima iz okoline (socioekonomsko, obiteljsko, fizičko okruženje) koje je u interakciji s dječjim individualnim karakteristikama.

Istraživanje UNICEF-a (2008.) također pokazuje kako će ne restrukturiranjem obrazovnih, zdravstvenih i prehrambenih prilika u nerazvijenim zemljama i zemljama u razvoju, stanovnici zaostajati u inteligenciji za razvijenim zemljama. To će se odražavati na bogatstvo tih nacija te će se stvarati negativan začarani krug koji ne dopušta povećanje prosječnog IQ-a, koji bi pokrenuo naciju u smjeru većeg BDP-a.

Neke su države izradile strateške planove za izgradnju dječje bolje budućnosti. Ono što mi u ovom trenutku sigurno možemo jest sistematsko razvijanje međunarodnih programa u školama kojima ćemo osigurati uvjete učenicima za razvijanje pozitivnih osjećaja i pozitivnog stava prema budućnosti.

Literatura

- Annual work programme 2010, European Commission, pribavljeno 19.05.2010.
- Ayalon, O. (1995). *Spasimo djecu*. Zagreb: Školska knjiga
- Čučić, Lj., (1998.). *Agenda 2000. : za snažniju i širu Europsku uniju.* – Zagreb: Europski pokret Hrvatska : Europski dom
- Fikreta Baktijarević Šiber (1999.): *Management ljudskih potencijala*, Golden marketing, Zagreb
- http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/calls/tenders_en.html
- <http://www.liverpool.gov.uk/Images/tcm21-155944.pdf>
- <http://www.Neweconomics.Org/.../guide-measuring-children's-well-being>
- Ivić, J., Matešić, K. (2009). Povezanost inteligencije i nekih osobina ličnosti iz modela „Velikih pet“ sa školskim uspjehom u završnim razredima srednje škole. *Pedagoški istraživanja*, 6 (1-2), (2009), 91-101.
- Janković, J., Peko, A. (ur.).(2002). *Zajedno jači 2*. Osijek-Vukovar: Proni centar za socijalno podučavanje.
- Petz, B., i suradnici (2005). *Psihologijski rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010., Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske, http://www.national-observatory.org/docs/85-05a_WB_Programme_for_education.pdf, pribavljeno, 15.03.2010.
- Policy Developments relating to Children and Young People: Liverpool CYPP 2009-11 : Section 7 Policy Developments. Pribavljeno: 12.5.2010., sa
- The Quality of Croatia's formal education system, Joseph Lowther, Deloitte Touch Tohmats, Washington, <http://www.ijf.hr/eng/competitiveness/lowther.pdf>, pribavljeno 20.04.2010.
- Thompson, S., Aked, J. (2009). A guide to measuring children's well-being, nef. Pribavljeno 4.5.2010., sa
- UNESCO, EFA Global Monitoring Report 2008., Education for All by 2015. Will we make it? Pribavljeno 16.05.2010. sa: <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2008-mid-term-review/>
- Ured za strategiju razvitka RH, 2002., „Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju“
- Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (1998). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Zarevski, P., Matešić, K. (2009). Obrazovni sustav, inteligencija i bogatstvo nacija – recipročna uzročnost?. *Suvremena psihologija*, vol. 12 (1/2009), str. 191-199.

INTERNATIONAL PROGRAMS IN SCHOOLS AND THEIR CONTRIBUTION TO THE PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL DEVELOPMENT OF PUPILS WITH SPECIAL FOCUS ON THEIR IMPORTANCE DURING A SOCIO-ECONOMIC CRISIS

Abstract

Today education is different from civilization to civilization. Most developed countries invest in education and from that derive immeasurable profit. The issue of education in the EU are mainly in national character, and Croatia increase their involvement in the available programs. Culture _ogr important macrosystem in which development in many ways affects children's behavior take place.

The theories of child development is indisputable continuous interaction between heritage and learning environment. Intercultural _rogram sin schools operating targeted to the environment and the type of learning that directly affect student development: social, emotional, cognitive and moral development, development of self-concept and gender roles and differences between the sexes and relationships with peers.

Economic crisis in the students can cause stress, what can greatly reduce the peer support of other cultures impacting on children's behavior and development. Peers can be a model for behavior, a natural comparison group for influencing the development of self-efficacy, the child's insight into the processes is able to perform.

For example, O.Š. Dragutin Tadijanovića from Vukovar will show a program of international cooperation of the European Studies Programme, which enables students to acquire knowledge in accordance with world standards, they meet with the Croatian and European culture, educating for tolerance and cooperation in a multicultural environment and to develop awareness of the responsibility for the environment. With ICT students exchange information become a quick and easy.

Modernizing education system and fail to preserve their own culture and tradition, many country will have the chance to progress quickly and achieve the required level of economic and cultural development. So, the greatest wealth of today developed countries are their population.

Key words: education, nation, globalization, cross-cultural cooperation, development, ICT.

TEACHER PREPARATION ISSUES ABOUT INTERCULTURAL EDUCATION

Assoc. Prof. Ph.D. Atanasoska Tatjana
Faculty of Pedagogy Bitola, Macedonia
tatjana_atanasoska@yahoo.com

Assoc. Prof. Ph.D. Iliev Dean
Faculty of Pedagogy, Bitola, Macedonia
deanilval@yahoo.com

Abstract

As the main figure in the educational process a teacher has all the responsibility for teaching children about all kinds of differences. There are many programs dealing with these issues, but the teachers in R. Macedonia do not have enough practical experience in this area. If we analyze teacher preparation curricula, we can realize that there are few points dedicated to this matter. Also there are not enough efforts in the practical area which enable development of teacher's competences for work in a multicultural classroom or development of intercultural attitudes and behaviour.

Key words: teacher education policy, intercultural classroom, policy of taking intercultural actions, various models of teacher training, reflection on Macedonian practice

It seems that the issue of multiculturalism and interculturalism, with all its gravity, has only very recently started imposing itself on our country. Sadly enough, it has become serious in a way that has been the worst for the Macedonian nation. We are encountering the complexity of the issue of proving our national identity at this very moment when we are swirling in a whirl of multiculturalism and interculturalism, both as a nation and a state. In short, we have to fight to maintain our identity original and simultaneously understand the original nationality and culture of all those who belong to the ethnic minorities in our state. Paralleling all the above mentioned efforts is the effort to create the feeling of belonging to supranational Europe as well. Not many nations have been urged by

challenges of this sort – stirring up events from the past and posing new temptations ahead. On the foreign affairs stage, our state is in a perpetual process of proving the originality of its national and cultural identity, whereas on the internal affairs stage we face the challenge of not allowing the national dominance to have any negative connotation in relation to other ethnicities. On the other hand, the development of the feeling of European identity is interwoven in both of the above processes. As it has appeared many times in the course of the development of the educational systems and its processes, it is the educational system along with its processes that is expected to help and even carry the main burden in solving a good number of raised social issues.

When talking about the educational processes and the educational system, the role of the main subject – the teacher and everything s/he has as a basic obligation towards the fulfilment of the tasks posed by the role itself and the society, comes naturally. The taxative operationalization of competences, which is binding and universal by character, tells us a lot about the gravity of her/his tasks. The spectrum of competences includes a competence for work in a multicultural environment as well. However, this does not encompass all the required tasks. S/he is expected not only to work in a multicultural environment but also to develop pupils' intercultural competences. These are tasks of great responsibility and not at all easy to realize. In the end, there is a question that remains unanswered regarding the modes and extent of society's involvement of projections and institutions in order to help the teacher realize these complex tasks. Furthermore, different countries are at stages different from the one of the right approach to the realization of what is defined as intercultural dialogue and tolerance and which entails a teacher's serious role.

The observation of this problem on the European soil clearly shows that efforts have been made over a longer period to establish an intercultural dialogue, a good deal of those efforts being performed within the educational processes themselves. Thus, a good number of international project activities have been financed. They cover a large number of aspects of this matter, some of them referring to curriculum changes regarding the initial training of the teaching staff and others promoting permanent improvement/specialization of teaching staff. There is a number of the aforementioned activities which deal with the development of civil life skills and another one which involves pupils and students exchange in order to enable a real life situation with members of various cultures. All these activities include public institutions' participa-

tion as well as non-government and non-profit sectors, as it is believed they can all contribute to the building of intercultural dialogue.

As for the educational initiatives for benefiting from/using the multicultural conditions in our state and promoting the intercultural dialogue, we have very little to say. There are some initiatives here and there, but of insufficient connection in between and of no consistency granted. At this point we are far from a determined state strategy though multicultural issues are inseparable parts of our daily life. There is a number of initiatives promoted as ways of solving problems that arise from the multicultural structure of our society, but very little has been done for the promotion of our cultural differences to the world around, whereas the feeling of belonging to Europe has constantly been tested. Our schools have responded to initiatives such as Civil Education and activities for compulsory involvement of socially deprived members of the ethnic minorities into the educational process with mentorship to follow their progress. Yet, Civil Education can gain very little access to the essence of multicultural and intercultural matters. Its character is rather informative and educational in terms of introducing the constitutive systems of the states, especially of the own state along with its citizens' rights and duties, etc. However, all of this is far from walking the right path of multiculturalism. Quite recently, the initiative of the Ministry of Education and Science to introduce Macedonian language courses for the ethnic minorities at the very beginning of the compulsory education has failed. Things came to a halt when the dominant minority i.e. the Albanians, posed a reciprocal request for dominant nation's demonstration of interculturalism in terms of readiness to introduce Albanian language courses i.e. compulsory education courses that would entail teaching the mother tongue of the dominant minority.

What is the situation with the teaching staff in this reference? _na n unsatisfactory, even disturbing. It seems none of the carriers of the role has seriously and responsibly worked on developing a critical population who would elevate the initiatives to an advanced level. In the first place, the state has not managed to build a consistent policy regarding three spheres:

- a) Building the sense of belonging to the European nation; b) promoting and reinforcing the Macedonian identity that has been questioned both inside and out of the state c) establishing intercultural dialogue between the cultures which constitute our society and developing the

needs for and habits of intercultural communication outside the state borders. Each of these three spheres deserves a serious approach and development of a special action strategy which would include the educational process along with the teacher. Provided it has been done, s/he will have a clear picture of her/his duties as well as the help necessary to cope with a situation and perform the task successfully. This means that the developed state strategy will clarify many of the steps and initiatives and will create the conditions necessary for achieving success. What is already past and clearly defined for some states, in our case is something to be encountered in the future. But we may have the advantage due to the fact that we have experiences from others, which would enable us to avoid their mistakes in terms of not accepting the model of modern racism, which was a reality in Europe and assessed as Assimilation model. The objections to this model state that regardless of the fact that it promotes guarantee of equal educational opportunities for the members of all cultures, it still implicates the idea of accepting one culture as superior to others. On the other hand, we have the model of cultural pluralism at hand to enable equal evaluation of all cultures i.e. a model known as Education as Social Reconstruction. It certainly does not appear as sufficient, but it has to be put into practice. How can teachers become a part of the realization of this concept? This leads directly to the need of training teachers to be Intercultural Reflective Practitioners. What our educational teachers' training system has not done so far has to be realized soon, which means reconstruction of the curriculum for initial training of the teaching staff with an aim to find room and time for topics referring to the theoretical aspect of this issue, the school practice in various socio-cultural contexts. This means that it is necessary to simulate situations within various programmes which directly relate to the building of tolerance as a supreme quality of interculturalism. It has to be adopted within and through them to become culturally aware subject, to have skills for performing intercultural dialogue, to develop the skill of intercultural thinking, the sense of a global citizen, and to know and be able to develop all of this with pupils. This has to na n_e in the permanent education of teachers as well i.e. of those who are already practicing the teaching process. In the first place, a thorough research has to be conducted in order to get a real picture of the views of our teachers in reference to what the educational process is to offer; what culture is; what intercultural education is; how to get to intercultural issues within their professional

fields. We here again have the experience of the pioneers in this field who have developed four models which provide education with the role of contributions, additive, transformative, social actions. We can also rely on the DMIS model (developmental model of Intercultural sensitivity), which relates to intercultural communication. This model has worked out the six phases that the sensitivity of the cultural differences goes through, each of the subsequent presenting enhancement of the sensitivity. But this activity does not end here, but leads to understanding and tolerance of the cultural difference: intercultural sensitivity is a continuum which begins with the ethnocentric perspective and moves on to a more ethnorelative view on the world. _na n a process developing understanding _na n individual for cultural diversity. If we want teachers to have the responsibility for creating attitudes, values, intercultural promoting habits, affirmation of the Macedonian identity, which is endangered from inside and outside, the sense of belonging to a space that surpasses the national borders without losing the sense for equality, then all the involved factors in our society have to realize their tasks. If we want a teacher who successfully copes with a multicultural classroom, does not feel endangered, and does not want to impose her/himself at any cost with her/his own culture, if we want a teacher who would influence young people in the same direction, then we have to intervene at a social level but also on a micro plan. Finding opportunities for definite activities when we train teachers is as important as providing room and time for realization of multitude of definite programmes in schools. Relying on the theoretical level only, has shown to be an unsuccessful story. We need long term consistent initiatives which would function in practice. And certainly openness for cooperation with all those who have experience in this area.

References

- Dawson, K. Ferding, E Richard. *Experiences in promoting an intercultural perspective _na n educational technology program*, Interactive Educational Multimedia, Number 10 (April 2005), pp. 23-37
<http://www.ub.edu/multimedia/iem>
- MariLuisa Oliveras, *TEACHER TRAINING FOR INTERCULTURAL EDUCATION BASED ON ETHNO ... MICROPROJETS* Granada (Spain). Introduction. Europe is a conglomerate of cultures, ... *visited at 25. 02. 2010* tsg.icme11.org/document/get/728-

- Organizational and Psychological Conditions for Teachers ...* Organizational and Psychological Conditions for Teachers' Transitions from Mono-cultural to. Intercultural Education in Russia. 2. Methods of our research ... visited at 15.02.20010 on www.iaie.org/download/turin_paper_khakimov.pdf
- Tra.C.I.E. – Training Citizenship and Intercultural Education: methods and resources for adult learning Progress Report Public Part eacea.ec.europa.eu/llp/projects/public_parts/documents/grundtvig/grundtvig_traciede.pdf · Cached page · PDF file
- Van Hook, Cheril W. Preparing Teachers for the Diverse Classroom: A Developmental ... ED470878 – Preparing Teachers for the Diverse Classroom: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0
- Villegas- Reimers E. *Teacher preparation international perspective* (2002) Ency llopedia of Education, <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3403200613.html>

PROBLEMATIKA PRIPREME UČITELJA ZA INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE

Sažetak

Kao glavna osoba odgojno-obrazovnog procesa, učitelj je odgovoran za poučavanje djece svim vrstama različitosti. Za to postoje mnogi programi, ali učitelji u Republici Makedoniji nemaju dovoljno praktičnog iskustva na ovom području. Ako analiziramo kurikulume obrazovanja učitelja, vidjet ćemo da je premalo njihovih sastavnica usmjereno na ovo pitanje. Također, nedovoljni su naponi na području prakse kako bi se budućim učiteljima omogućilo stjecanje kompetencija za rad u multikulturalnoj učionici ili za razvoj interkulturalnih stavova i ponašanja.

Ključne riječi : obrazovna politika učitelja, interkulturalna nastava, politika poduzimanja interkulturalne akcija, razni modeli obrazovanja učitelja, promišljanje makedonske prakse

PROMOTING INTERCULTURAL ACTIVITIES THROUGH ONLINE ENVIRONMENTS

Ana Mirković Moguš, assistant
Faculty of Teacher Education, Osijek, Croatia
amirkovic@ufos.hr

Oksana Prosvirnina, senior teacher
Odessa National Polytechnical University, Ukraine
soc-onpu@mail.ru

Abstract

Nowadays e-learning is a global phenomenon that is a strategic element of marketization and internationalization of higher education. Its strategic importance and growth is based on the assumption that e-learning is 'borderless' which means that it removes boundaries or constraints in relation to time, space, distance, student mobility, education and pace of learning. The global development of e-learning often ignores the issues of cultural differences and student's attitudes towards e-learning and interculturalism. Hence one of the aims of this collaborative research was to look into students' attitudes concerning the usage of the Svijest, online learning environments and social _ti s_f_like_ Facebook, twitter and _ti s_f_ order to facilitate intercultural dialogue and learning. Another important goal was to detect their beliefs about interculturality and intercultural competences. The target group of the research are undergraduate students from Ukraine (Department of Psychology and Cultural sciences) and Croatia (Faculty of Teacher Education). We have found out that the majority of Croatian and Ukrainian students regularly use means of online communication, especially electronic mail, Facebook and vkontakte, but their awareness of performing intercultural activities using these means is _ti s_ compliance with the usage of the means of online communication. Furthermore, the components of online learning environments that learners recognize as helpful in the promoting intercultural activities are more of technology kind, while components of online learning environments that learners identify as challenging and as possible barriers for successful communication are mostly of subjective or personal type.

Key words: online environments, e-learning, online communication, attitudes, intercultural education, promoting

Introduction

As the Sviject technologies become more available and accessible in formal and informal contexts, many questions arise, gain and implicate increasing importance. The main issues concern learners' successful learning using online environments, knowledge acquisition, its application and developing culture through the entire process. It includes many advantages concerning the flexibility in learning regarding the time, place and the pace of learning but also the disadvantages concerning the possible barriers or challenges that appear during the process of learning and communicating in online environments.

The increasing online access to programs, courses and course information is interesting and useful. In addition to programs and courses, most universities now require access to basic course information online. This includes information such as the syllabus, resource lists, and office hours for instructors. Many researchers have attempted to explore learners' perceptions of useful and challenging components in learning online. Consequently, the review of the literature related to online learning is comprehensive. As the results of previous research (Song and ass., 2004) indicate, students' perceived strengths of online learning include asynchronous online technologies, flexibility and convenience. On the other hand, students' perceived weakness of online learning that derive from literature involve delay in responses that implicates frustration, perceived level of expertise, lack of a sense of community and/or feelings of isolation, a lack of connection with the instructor. Based on the existing studies (Keller and Cernerud, 2002) the strategy of implementing e-learning can play a crucial role for students' perception of the new technology. Accordingly, the use and implementation of strategy at the institutions may overrule the individual background variables traditionally said to influence user's perceptions. Furthermore, students previously used to computers should not be expected to be more positive to e-learning than other students. As for the Croatian students, who follow the phase of implementation of e-learning (Dukić and Andrižanić, 2009), there are four crucial factors obtained by factorial analysis. The first one was named *the factor of efficiency and effectiveness of e-learning*, the second one is *the factor of e-learning dependence and influence*, the third *the factor of attitudes towards computer testing* and the fourth is *the social factor of e-learning*. Yet, in Ukraine there are no relevant researches on these subjects. Also there are obtained results (Jung, 2009) which implicate that students

improved their intercultural competence, increased motivation to learn at school, enhanced writing skills, and expanded worldviews by using International Virtual Elementary Classroom Activities (IVECA) that were created for providing students with an intercultural learning opportunity through an online course management system. The intercultural teaching and learning processes were affected by students' language and Information Communication Technology (ICT) competencies. Existing indications (Bélisle, 2008) point out that developing intercultural awareness in students can be facilitated by e-learning environments.

Furthermore, the methodology of the research followed by the results of the study is described. Finally, discussion, implications and suggestions for further research are presented.

Methodology

The purpose of this study was to look into the components of online learning environments that learners recognize as helpful in the learning process and promoting interculturality and those that learners identify as challenging. Following primary research tasks guided this research: assessment of skills in ICT and attitudes towards online environments especially e-learning environments from students' point of view, evaluation of how often ICT is used in educational settings, teacher-student interactions, the most used means of communication/e-learning, intercultural education.

Furthermore, the questionnaire ended with socio-demographic facts of students which provided useful correlations in respect with their attitudes of using online environments and towards the topics of interculturality. Concerning the previous tasks we wanted to find some answers to the following key questions:

1. What are the components and attributes of online environments that students recognize as helpful in promoting intercultural activities?
2. What are the components and attributes of online environments that students identify as challenging and as possible barriers for a successful communication?

Accompanying the main tasks and questions, we formed following subtasks with appropriate subquestions in the questionnaire. Primarily we wanted to identify students who are not involved in the process of using e-learning or the ones that have just started using

technologies for e-learning. Considering the goal we asked them whether they have ever had such experience at all and what possibly prevents them from such study. Furthermore, we examined their opinion in ways of learning about interculturality and learning from experience of other people/countries. Regarding this, they were asked what way would be the best for them to learn (speaking or writing) and what would be easy for them to find mutual understanding with a foreigner. They expressed opinion on their interest in finding out more about such way of studying and its usefulness. Further questions referred to the students involved in the process. Students answered which Svijest services they use, what main languages of communication they use, how long they are involved in using online environments, what the forms of their learning are: discussion, projects, sharing information or other, how often they turn to this learning method and how they evaluate it among all the rest. We also wanted to know how many friends or contacts they have established. In terms of these contacts we asked them if there have been any misunderstandings between them, if they have mentioned different values or not and what qualities they find helpful for communication. We examined student's accessibility to Svijest connections, the main means of online communication (e-mail, chat, forum...) they regularly use, their attitudes towards facilitating intercultural communication by using e-mail, chat, forum and other means of communication. In that context they expressed their opinions of advantages/benefits and disadvantages of using e-mail, chat, forum, Facebook and other means of online communication in communication, the overall time of using it, regularity and future plans of using those means of communication.

The study participants were undergraduate students from Ukraine (Department of Psychology and Cultural sciences) and Croatia (Faculty of Teacher Education).

Results

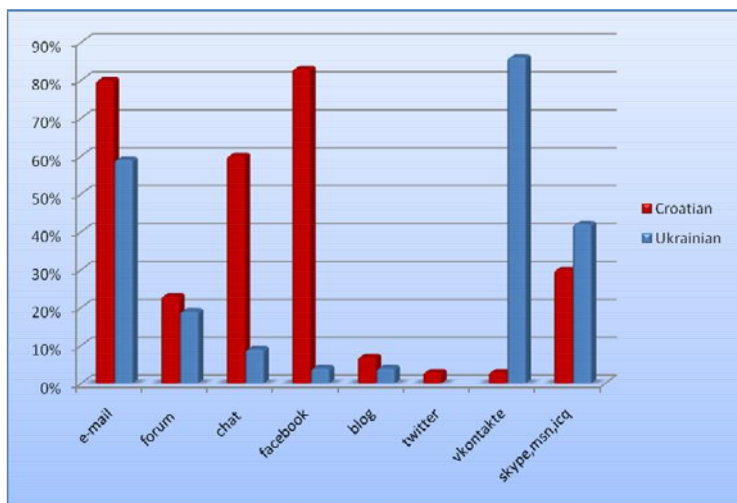
The questionnaire consisted of 45 questions, which examined students' self-assessment of their basic ICT skills, attitudes towards implementation and usage of e-learning, regularity of using ICT both from student and teacher's point of view evaluated by students, type of Svijest means they use for communication and students' attitudes and knowledge about intercultural education. The questions were formed as multiple-choice questions, close-ended, half-open and open type of

structure. They also involved socio-demographic facts about *_ti s_f_like_* their age, svijest, year of study, average grade of studying and place of living. The sample included 70 Croatian students of the Faculty of Teacher Education, 67 of which correctly filled the questionnaire and 61 Ukrainian students of the Department of Psychology and Cultural sciences. All Croatian students involved in the questionnaire were females and as for the Ukrainian students, there were 14% male students and the rest were female. Furthermore, 85% of the Croatian students were in the first year of study and 15% in the third year of study. 38% of the Ukrainian students were in the first year of study and 62% were in the third year of study. The Croatian students ranked highest their ICT skills in Text processing (the average rank was 4, 3) and in Slides editing (4, 3 was the average rank), while the Ukrainian students emphasized Spreadsheets and statistical tools (the average range 3, 8) and Navigation in www, using E-mail (3, 7) as programmes in which their ICT skills are the best. As for the poorest ICT skills, the obtained results show more similarities. For the Croatian students using special scientific tools (1, 6) and programming (1, 9) were the poorest assessed skills they possess. Similarly, for the Ukrainian students using special scientific tools (1, 4) and programming (1, 9) which follows hypertext development (1, 9) also, but additionally skills in using Moodle were also low assessed (1, 5). The obvious distinction is detected in terms of skills in using learning management *_ti s_f_like_* Moodle. The Croatian students ranked their skills in using Moodle with average *_ti s_f_* 3, 7 while this assessment was only 1, 5 for the Ukrainian students. In terms of knowing and using educational technologies the Ukrainian students also had lower results than the Croatian, that is, around 38% of them don't use educational technologies at all, 10 % of which are not aware of the usage of educational technologies, contrary to the Croatian students where there are no students of such opinion. Additionally, 60% of the Croatian students regularly use educational technologies and consider them as a tool, while this fact is satisfying only for 25% of the Ukrainian students. Accordingly, the Croatian students assessed with average rank 3, 9 the fact that using educational technologies provides richer educational experiences, while the Ukrainian students assessed the mentioned fact with average rank 2, 9. Although the Croatian students are not so convinced that educational technologies provide a solid extensive knowledge in comparison to traditional education, only 44% are convinced, whereas 44% are not sure and 12% are not convinced at all. The Ukrainian students' situation significantly differs, 71% are convin-

ced, 11% aren't and 18% are not sure. Even though the Croatian students highly assessed the fact that the use of educational technologies improves student's participation in the educational process with average rank 4,3 the Ukrainian students assessed the fact with average score 2,2.

The Croatian students said that 69% of teachers often and always use ICT means, while the Ukrainian students stated that 39% of their teachers often and always use ICT means. Both declared that there are no teachers who do not use ICT means at all. For both sides, assessment of the most usable ICT means by teachers are means of demonstration and presentation like PowerPoint lecture presentations. The students think that ICT means like presentation or demonstration, educational video and audio, e-materials, online communication/consultation, pc testing and online learning management systems are the most sufficient for enhancing the quality of educational process.

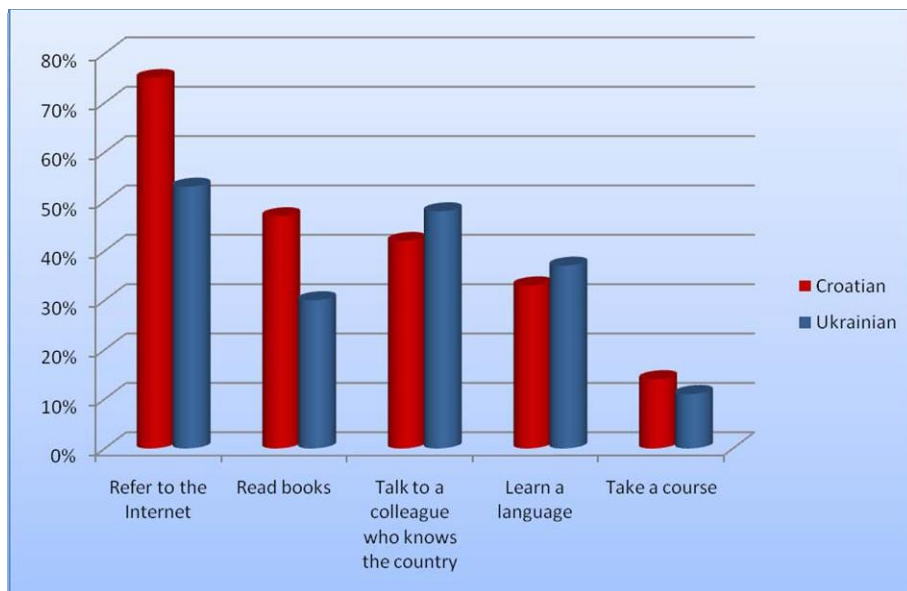
All students have always or mostly accessible Svijest connection. The Croatian students mostly use means of online communication like Facebook (83%), e-mail (80%) and chat (60%), while they rarely use blogs (7%) and twitter (3%). For the Ukrainian students the most common means of online communications are vkontakte (86%) and e-mail (59%), while they rarely use Facebook (4%) and blogs (4%). Both also occasionally use Skype and ICQ (see Picture1).



Picture 1 *Means of online communication which students regularly use*

The common language they both use in online communication is English, but the Croatian students also use Croatian and German, while Ukrainian students also use Ukrainian and Russian. They both, mostly (Ukrainian students) and strongly (Croatian students), agree that using previously mentioned means of online communication (e-mail, vkontakte, Facebook, chat and other) facilitates communication depending on the time and place factors. As advantages of the means of online communication, they both emphasize easier, faster, time-saving and cheaper communication which covers distance, instantly connecting people, ensuring frequent usage and wide range of applications. As for the disadvantages, this *ti s_f* communication can be unsafe, including possibilities of *svijest* stealing and abusing, less or questionable privacy, wrong or questionable information, wasted time, less physical and social contacts, distancing from nature, addiction, paedophilia, less fresh air and sport activities followed by detachment from people and health problems. A third of the Croatian students have used described means of online communication for more than 5 years, yet 11% of the Ukrainian students do so, but 14% of the Croatian students have used it for about one year, which is the same for around 19% of the Ukrainian students. 90% of the Croatian students use means of online communication every day, weekly usage concerns 10% of them, while 75% of the Ukrainian students use it daily, 6% weekly, 14% rarely and 2% never.

The second part of the questionnaire contains issues concerning intercultural education. The students are quite poorly informed about these issues. Only 39% of the Croatian and 13% of the Ukrainian students have heard of intercultural or cross-cultural training, 19% of Croatian and 59% of the Ukrainian students have never heard *ti s*, and 42% that is 28% respectively is not sure if they have heard *ti s*. Both the Ukrainian and Croatian students think that to be more interculturally competent the most important thing is to improve their language ability (67% of the Croatian students, 83% of the Ukrainian students) and to improve their knowledge of other countries (61% of the Croatian students, 62% of the Ukrainian students). They do not consider relevant the possibility of changing their attitude. Both groups of students stated that their preferred way of finding out about the cultures they are interested in would be referring to the *Svijest* (see Picture 2).



Picture 2 *Preferred way of finding out about the cultures students are interested in*

Another corresponding attitude of both parties of students is concerned with making intercultural friendships. 61% of the Croatian and 60% of the Ukrainian students confirmed that they can establish intercultural friendships; the rest cannot or is not sure whether they can. On average they have four or five such friends. The majority of the Croatian students, 86%, and the Ukrainian students, 89%, can identify norms of perception of their own culture. They can also identify linguistic norms of their own culture (86% of Croatian and 72% of Ukrainian students) and cultural difference in value (72% of Croatian and 68% of Ukrainian students). The students sometimes or rarely (97% of Croatian students and 78% of Ukrainian students) face problems of mutual understanding due to cultural differences in language in their communication with people of other nationalities. The Ukrainian students (78%) mostly recognize the implications of differences in their communication with people of other nationalities, while 56% of the Croatian students do so. In opinions of Croatian students e-learning mostly enhances processes of intercultural communication in attitudes towards time and *_ti s_f* and written communication while mostly in attitudes towards time is true for Ukrainian students. The students of both countries agree that e-learning

partly enhances processes of intercultural communication in attitudes towards meetings and discussions. In assessment of the possible barriers to successful intercultural communications by means of e-learning, the Croatian students rated with highest average score (3, 3) the different students' attitudes towards hospitality and open-mindedness, while for the Ukrainian students the highest score was for the different expectation of etiquette and protocol (3, 3) and the lowest for them were different students' expectations (2, 6). As a conclusion in the questionnaire the students were asked whether they were interested in attending intercultural summer school and about the way of attending – traditional classroom or online school. Only around one third of the Croatian students (31%) were interested in attending such school, while even fewer Ukrainian students (19%) expressed their interest in it. The majority of students from both countries preferred online school compared to traditional classroom (see Table 1).

Table 1 *Plans for attending intercultural summer school*

	Croatian students (%)	Ukrainian students (%)
Interested in attending intercultural summer school	31	19
Not interested	36	50
Not sure	33	31
Interested in attending online school	64	53
Interested in traditional classroom	36	41

Discussion

The obtained results indicate that intercultural communication by using components of online environments helped students with issues concerning studying, developing cultural awareness, making friendships, learning and improving knowledge of foreign languages, with issues related to tolerance and diversity, religion, history, customs and traditions, self-education and similar matters. As it is seen from Picture 1 the most used elements of online environments for the Croatian students are services like Facebook and e-mail, whereas the Ukrainian students mostly

prefer using vkontakte¹ and e-mail. It is interesting that the Ukrainian students do not prefer Facebook (4%) (although vkontakte is very similar to Facebook, possibly that is why they do not join Facebook), which is widely popular online means of communication and exchanging information. Both sides show no strong interest in using blog and twitter. As it is seen from Picture 2, the Svijest is students' first choice when finding out about the cultures they are interested in. This implicates the importance of the components of online environments in promoting intercultural topics and activities. As it is seen from Table 1 almost one third of the Croatian students are interested in attending intercultural summer school, which corresponds with the fact that a third of the Croatian students (33%) have used means of online communication for a longer time period that is more than five years. As for the Ukrainian students, 11% of them have used means of online communication for more than five years and 19% are interested in attending that kind of school. It can be noticed that students who have used components of online environments for a longer time period, are more interested in intercultural education. The attributes of the online environments that students recognize as helpful in promoting intercultural activities are more technology kind. The students identify them as a fast information exchange, shortening distance, convenience in terms of time, and pace of learning and so on. On the other hand, the attributes of online environments that students identify as challenging and as possible barriers to successful communication are difficulties which are more 'personal', like lack of the face-to-face contact, possible cheating, emotionless contact and other previously mentioned.

Conclusion

Ukraine and Croatia belong to multi-national countries and some forms of intercultural exchange between students already exists, but they are not transformed into learning process more than comparative cultural studies (religion, culture, geography, history) or language development, which students list as the main subjects in intercultural e-learning. As well as that, not many Ukrainian students know English on the level enabling fluent communication (83% show that they need to improve their language ability for the better understanding of people of different

¹ Vkontakte is a social network for Russian speaking countries

nationalities). What should be marked separately is that there is no common basis for the courses and disciplines requirements and content which could be really helpful for establishing strong ties on the e-learning grounds and intercultural studies. The syllabus for the same courses might be different as well as resource lists and requirements for them. The unification of the disciplines must be considered. It is obvious that students are aware of ICT usage, especially of use and benefits of the components of online environments, but they do not directly connect it with intercultural education or they are not aware of its connectivity with interculturalism. Yet, students who are more aware of ICT usage and regularly use means of online communication show better understanding of the interculturalism. Developing intercultural awareness and writing skills is mostly conducted through e-mail exchange for both Croatian and Ukrainian students and especially through Facebook for the Croatian students, that is vkontakte for the Ukrainian students. It is necessary for teachers to continuously emphasize the importance of electronic means for learning, communicating and networking among people of different culturalities in order to raise students' awareness which will facilitate their managing in process of learning. Further research is needed in order to explore ways of best practice in terms of learning about intercultural topics by using components of online environments.

References

- Bélisle, C. (2008). E-learning and intercultural dimensions of learning theories and teaching models, *eLearning Papers*, N^o 7, 2008, retrieved on April 2, 2010, from <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media13022.pdf>
- Bertea, P. (2009). Measuring students' attitude towards e-learning. A case study, *The 5th International Scientific Conference eLearning and Software for Education, Bucharest*, retrieved on April 15, 2010, from <http://faculty.ksu.edu.sa/aljarf/Documents/eLSE%20Educational%20Technology%20Conference%202009%20-%20Romania/979.1.Bertea.pdf>
- Dukić, D., Andrijić, G. (2009). Croatian Students' Perception of e-Learning: Research Based on Factor and Discriminant Analysis, *Proceedings of the World Congress on Engineering and Computer Science 2009 Vol I WCECS 2009, San Francisco, USA*, retrieved on April,7, 2010, from http://www.iaeng.org/publication/WCECS2009/WCECS2009_pp585-590.pdf

- Jung, E. (2009). Intercultural competence development: Ict-based intercultural teaching and learning for public schools in the U.S. and Korea, *World Civic Forum, 2009*, retrieved on April, 7, 2010, from http://www.wcf2009.org/program/down/053_S7-I06-4_Eunhee_Jung_O_Neill.pdf
- Keller, C., Cernerud, L. (2002). Students' Perceptions of E-learning in University Education, *Journal of Educational Media, Vol. 27*, Nos. 1-2., 55-67.
- Liaw, M. (2006). E-learning and the development of intercultural competence, *Language Learning & Technology, September 2006, Volume 10, Number 3*, 49-64.
- Meier, C. (2007). Enhancing intercultural understanding using e-learning strategies, *South African Journal of Education, 2007 EASA, Vol 27*, 655-671.
- Neto, F. (2006). Changing intercultural attitudes over time, *Journal of Intercultural Communication, issue 12*, retrieved on April, 2, 2010, from <http://www.immi.se/intercultural/nr12/neto.htm>
- Smart, K.L., Cappel, J.J. (2006). Students' Perceptions of Online Learning: A Comparative Study, *Journal of Information Technology Education, Volume 5*, 201-219.
- Son, L., Singleton, E.S., Hill, J.R., Koh, M.H. (2004). Improving online learning: Student perceptions of useful and challenging characteristics, *Svijest and Higher Education 7*, 59-70.

PROMICANJE INTERKULTURALNIH AKTIVNOSTI PUTEM ONLINE OKRUŽENJA

Sažetak

U današnje vrijeme e-obrazovanje je globalni fenomen koji je strateški element marketinga i postavljanja visokog obrazovanja u međunarodne okvire. Njegova strateška važnost i rast temelje se na pretpostavci da je e-obrazovanje 'bez granica' što znači da uklanja granice ili uvjete u odnosu na vrijeme, prostor, udaljenost, tempo učenja, mobilnost i obrazovanje studenata. Globalni razvoj e-obrazovanja često zapostavlja pitanja kulturalnih razlika i stavova studenata prema obrazovanju i interkulturalizmu. Stoga je jedan od ciljeva ovog suradničkog istraživanja bio otkriti stavove studenata o uporabi Interneta, online okolina za učenje i društvenih mreža poput facebook-a, twitter-a, blogova u cilju olakšavanja interkulturalnog dijaloga i učenja. Drugi je važan cilj bio otkriti njihove stavove o interkulturalnosti i interkulturalnim kompetencijama. Ciljana skupina ispitanika su bili dodiplomski studenti iz Ukrajine (Odjel za psihologiju i kulturalne znanosti) i Hrvatske (Učiteljski fakul-

tet). Iz rezultata istraživanja zaključili smo da većina hrvatskih i ukrajinskih studenata redovito koriste sredstva online komunikacije, posebice elektronsku poštu, facebook i v kontakte, ali njihova svijest o provođenju interkulturalnih aktivnosti kroz ova sredstva komunikacije nije u skladnosti s korištenjem sredstava online komunikacije. Nadalje, elementi online okolina za učenje koje studenti smatraju korisnima u promicanju interkulturalnih aktivnosti su više tehnološkog tipa dok su elementi online okolina za učenje koje studenti prepoznaju kao izazove ili moguće prepreke u uspješnoj komunikaciji većinom subjektivne ili osobne naravi.

Ključne riječi: online okoline, e-obrazovanje, online komunikacija, stavovi, interkulturalno obrazovanje, promicanje

ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA INTERKULTURALIZAM – IN MEDIAS RES

dr. sc. Marija Sablić
Učiteljski fakultet u Osijeku, Hrvatska
msablic@ufos.hr

Alma Škugor, asistentica
Učiteljski fakultet u Osijeku, Hrvatska
askugor@ufos.hr

Edina Malkić, dipl. pedagog i psiholog
Međunarodno Udruženje „Interaktivne otvorene škole“,
Bosna i Hercegovina
muios@bih.net.ba

Sažetak

Interkulturalni odgoj i obrazovanje odnosno interkulturalno učenje, podrazumijeva puno više od jednostavnog postojanja svjesnosti o različitosti. Izuzetno je važno na koji se način interkulturalni sadržaji prezentiraju i jesu li oni usklađeni s temeljnim načelima ljudskih prava, mira i demokracije. Potrebno je oblikovati zajednicu u kojoj će se više uvažavati vrednote i interesi učenika i time odgovarajuće povezivati svakodnevna iskustva. Država bi trebala osiguravati uvjete za razvoj interkulturalne školske zajednice, a sam proces oblikovanja neka prepusti školi, učiteljima, učenicima i roditeljima.

Osnovni je cilj ovoga istraživanja usporediti načine na koji učitelji ostvaruju interkulturalni odgoj i obrazovanje u Osijeku, Republika Hrvatska i Tuzli, Bosna i Hercegovina. Razlog zbog kojega smo odabrali ove dvije zemlje treba tražiti u činjenici da su one, a poglavito njihova rubna područja, prostori na kojima žive pripadnici različitih naroda i manjina. U radu se ispituje kako učitelji ostvaruju interkulturalnu suradnju unutar školske zajednice te s kojim zaprekama se susreću, koje osobine prema mišljenjima ispitanika treba imati interkulturalno kompetentan učitelj te u kojim nastavnim predmetima i temama učitelji promiču interkulturalizam.

Na temelju dobivenih odgovora učitelja, može se zaključiti da se većina učitelja strogo pridržava nastavnih programa, ali da ima i onih koji pokazuju inicijativu unoseći specifične sadržaje i iskustva ovisno o trenutačnoj situaciji ili događajima u njihovoj bližoj ili daljnjoj okolini. Unatoč činjenici da postoje različiti nacionalni programi za obrazovanje romske manjine, u oba je

grada najveći problem upravo rad s romskim učenicima. U Osijeku je izražen problem s organizacijom nastave vjeronauka dok u Tuzli ne nailazimo na takav problem jer obrazovni sustav BiH propisuje organiziranje vjerske nastave u školi prema vjeroispovijesti učenika. Određeni broj učitelja izražava želju za razvojem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja te možemo zaključiti kako u školama ima mjesta za održavanje različitih kulturalnih identiteta. Mišljenja smo da su potrebni novi programi na učiteljskim fakultetima koji će stvoriti „novu“ generaciju učitelja posebno pripremljenu za poučavanje i odgajanje u interkulturalnim situacijama, tj. u situacijama koje su obilježene kulturnim interakcijama, ali isto tako uključiti učitelje u školi te im ponuditi načine na koje mogu nadoknaditi znanja i razviti vještine za rad i jačanje interkulturalne kompetencije, u razrednom i školskom okruženju. Ali i u kontekstu učitelja koji su u službi da treba pronaći modalitete kako da nadoknade znanja i razviju vještine za rad i jačanje interkulturalne komponente u razrednom i školskom okruženju.

Ključne riječi: odgoj i obrazovanje za interkulturalizam, učitelji, manjinske zajednice, usporedba Osijek – Tuzla

Uvod

„Ministarski odbor, prema članu 15. b Statuta Vijeća Europe, a imajući na umu Europsku kulturnu konvenciju..., mišljenja je da su društva s multikulturalnim obilježjima nastala u Europi seobama stanovništva posljednjih nekoliko desetljeća nepovratni i pozitivni razvoji jer mogu stvoriti bliskije veze između europskih naroda kao i između Europe i drugih dijelova svijeta... te preporuča da vlade država članica... uključe interkulturalnu dimenziju i razumijevanje različitih zajednica u početnu izobrazbu i stručno usavršavanje nastavnika...“ (Preporuka br. R (84) 18 Ministarskog odbora o školovanju nastavnika za obrazovanje o razumijevanju između kultura, osobito u kontekstu migracija, od 25. rujna 1984).

Izazovi budućnosti pojedinca i društva (globalnog svijeta) ogledaju se u ustroju i kvaliteti današnje škole, sustava odgoja i obrazovanja i izobrazbe učitelja. Zajedničke vrijednosti ujedinjene Europe, kao i karakteristike modernoga hrvatskoga društva (demokracija, pojedinac, otvorenost, odgovornost, identitet, ljudski resursi...), polaznice su za strukturalne promjene unutar pedagogijske teorije i pedagoške prakse (Hrvatić i Piršl, 2005.: 252.) Neposredne implikacije novih pristupa očituju se i u školskoj praksi u kojoj se sve više potiče suradničko učenje, usvajanje demokratskih vrijednosti, osnaživanje identiteta i samopouzdanja učenika, promjene u načinu rada, uvođenje interkulturalnih sadržaja u nastavne programe – kurikulume. Interkulturalni odgoj i obrazovanje odnosno interkulturalno

učenje, podrazumijeva puno više od jednostavnog postojanja svjesnosti o različitosti. Pitanje interkulturalne kompetencije postaje sve važnije tijekom posljednjih godina pojavom globalizacije i svjetskih kontakata među velikim kompanijama, organizacijama, ali i pojedincima koji se ne mogu zamisliti bez uspješne komunikacije (Hrvatić i Piršl, 2005.). Vještine građanske kompetencije te konstruktivno sudjelovanje u aktivnostima zajednice od najmlađe dobi stvara generaciju svjesnu svojih ustavnih mogućnosti i obveza te im omogućuje da budu aktivno građanstvo koje će jednoga dana biti bolji političari, saborski zastupnici, sudci, učitelji...

Život i rad u suvremenom društvu brzih promjena i oštre konkurencije zahtijevaju novi tip znanja, vještina, vrijednosti i stavova, tj. nove kompetencije pojedinca, koje stavljaju naglasak na razvoj inovativnosti, kreativnosti, rješavanja problema, razvoj kritičkog mišljenja, poduzetnosti, informatičke pismenosti, socijalnih i drugih kompetencija. Nacionalni okvirni kurikulum osobitu pozornost daje sljedećim vrijednostima: znanju, solidarnosti, identitetu, odgovornosti. Kako bi se što učinkovitije promovale te vrijednosti NOK uvodi i nove predmete. Jedan od njih je i *Građanski odgoj* kao kroskurikularna tema i integrirani obrazovni sadržaj. S NOK-om osnovne škole u Republici Hrvatskoj dobivaju obvezatnost uključivanja tema vezanih uz građanski odgoj. Građanski odgoj kao međupredmetna tema odnosi se na one elemente građanske kompetencije čijem razvoju mogu pridonijeti svi predmeti. Među njezine značajnije elemente uvršavamo: razvoj svijesti učenika o važnosti razvoja demokratskih institucija i procesa u vlastitom društvu, Europi i na globalnoj razini; razvoj pozitivnog stava i interesa učenika za konstruktivno i učinkovito sudjelovanje u životu škole i neposredne zajednice u kojoj živi; razvoj pozitivnog stava i interesa učenika za konstruktivno i učinkovito sudjelovanje u društvenom životu kao odraslog građanina; razvoj svijesti učenika o jednakopravnosti spolova u društvu, snošljivosti prema drugim narodima, kulturama i religijama, različitosti mišljenja, osposobljavanje za mirno i konstruktivno rješavanje sukoba, kritičko prosuđivanje društvenih zbivanja, korištenje i procjenu različitih izvora informiranja pri donošenju odluka i angažmana. (Nacionalni okvirni kurikulum, 2008.) U Bosni i Hercegovini pored složenog državnog uređenja (2 entiteta, 10 kantona, 1 distrikt) jasno je definirano polazište kojim se treba voditi u odgojno-obrazovnom procesu u školama. To su opći ciljevi obrazovanja: omogućavanje pristupa znanju kao osnovi za razumijevanje sebe, drugoga i svijeta u kojem živi; promicanje poštivanja ljudskih prava i osnovnih sloboda, i pripreme svake osobe za život u društvu koje poštuje principe demokracije i vladavine zakona; razvijanje svijesti o pripadnosti državi

Bosni i Hercegovini, vlastitom kulturnom identitetu, jeziku i tradiciji, na način primjeren civilizacijskim tekovinama, upoznavajući i uvažavajući druge i drugačije, poštujući različitosti i njegujući međusobno razumijevanje, toleranciju i solidarnost, među svim ljudima, narodima i zajednicama u Bosni i Hercegovini i svijetu...; postizanje kvalitetnog obrazovanja za građane, ...“ (Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini). Sa međunarodnog nivoa Bosna i Hercegovina je potpisnica mnogih međunarodnih sporazuma koji tretiraju pravo na obrazovanje, a posebno su važni Međunarodni Pakt o ekonomskim, kulturnim i socijalnim pravima, Konvencija o pravima djeteta, Konvencija o ukidanju svih oblika rasne diskriminacije, Evropska konvencija o zaštiti ljudskih prava i osnovnih sloboda. Ovi dokumenti su ratificirani i predstavljaju anekse Ustava BiH. Time se jasno potvrđuje i obavezuje svaka javna institucija, pojedinac, da promiče, razvija i „živi“ različitost kao sastavni dio društvenog bića.

Uloga škole u odgoju i obrazovanju za interkulturalizam

Gay (2000.), definira kulturalno odgovornu školu kao onu u kojoj se uzima u obzir prijašnje iskustvo i osobni stilovi različitih učenika kako bi se učenje učinilo ugodnijim i prihvatljivijim. Ovakve škole izgrađuju mostove između školskog i obiteljskog iskustva, kao i akademskog i neformalnog znanja. U njima se koriste različiti stilovi učenja. Učenici se poučavaju kako njegovati vlastita i druga kulturna obilježja te se multi-kulturalne informacije, sadržaji i materijali uključuju u sve predmete koji se poučavaju u školi.

U kulturi današnje škole snažno je utemeljena kultura njezina socijalnog okruženja i učenikove obitelji, sa svim svojim značajkama, vrednotama i sukobima. Ako život u određenoj sredini izdvaja određene skupine ljudi, onda pripadnike tih skupina izdvaja i život u školi, bez obzira na to koliko su dobro zapisane vrednote u službenim školskim dokumentima. (Resman, 2006.)

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. Nije dovoljno da učitelji raspolažu samo znanjem o različitostima. Učitelji, kao i roditelji, pedagozi i stručni suradnici također moraju biti u stanju poticati nenasilnu komunikaciju i rješavanje sukoba, kao i pružiti pomoć osjetljivim pojedincima. Potrebno

je oblikovati zajednicu u kojoj će se više uvažavati vrednote i interesi učenika i time odgovarajuće povezivati svakodnevna iskustva. Država bi trebala osiguravati uvjete za razvoj interkulturalne školske zajednice, a sam proces oblikovanja neka prepusti školi, učiteljima, učenicima i roditeljima.

Uloga učitelja u odgoju i obrazovanju za interkulturalizam

Položaj učitelja u suvremenoj školi danas je temeljno drugačiji nego u ranijim razdobljima. Europska iskustva u obrazovanju učitelja su različita. Utjecaj tradicije je značajan i vjerojatno je jedan od uzroka sporih promjena u sustavu odgoja i obrazovanja u nas.

Učitelji koji provode obrazovne strategije radi postizanja cilja interkulturalnoga obrazovanja imaju sljedeće zadaće:

- organizirati suradničko učenje u razredu tijekom kojega svi učenici sudjeluju mogu se smatrati odgovornima za svoje doprinose,
- identificirati i potvrditi različite kompetencije koje učenici donose u razred,
- poticati učenike i raspravljati o pitanjima položaja u razredu,
- rješavati prijeporna pitanja utemeljena na poštovanju različitosti unutar načela poštivanja ljudskih prava. (Batelaan, 1999.)

Za to su potrebna nova znanja, otvorenost, pozitivan stav nastavnika, nove vještine, te primjena novih oblika rada s djecom < učenicima. Ključ početka rješavanja problema je izobrazba nastavnika i to u cjelovitnom obrazovanju, vrjednovanju postignutoga i stalnom, otvorenom razvoju. Sve navedeno upućuje na znatno veća ulaganja u prosvjetu, te na novi metodološki pristup postojećim sadržajima, modernizaciji programa, rasterećenju programa, ranom učenju stranih jezika, uz unošenje duha otvorenosti prema različitostima, kreativnoj slobodi u obrazovanju, koja podrazumijeva vrlo profesionalan status učitelja. (Poljak-Makaruha, 1999.)

Osobni i profesionalni razvoj predstavljaju prvu stepenicu u stvaranju kulturno različitoga razreda. Učitelji mogu poboljšati svoje znanje i stavove o pripadnicima drugih kultura, rasa i etničkih zajednica koje žive u okolini. Na taj način mogu otkriti svoje vlastite predrasude i shvatiti kako žive pripadnici tih kultura, rasa ili etničkih zajednica. Uz upoznavanje drugih kultura vrlo je važno poznavati i razumjeti vlastitu kulturu. Tek kad postanemo svjesni da neka naša mišljenja i stavovi pro-

izlaze iz kulture u kojoj smo odgojeni i u kojoj živimo možemo shvatiti da u nekoj drugoj kulturi ljudi misle i ponašaju se drugačije (Miljević-Ridički i sur., 2001).

Obrazovanje učitelja u području interkulturalizma treba gledati u svjetlu obrazovanja za školu otvorenu prema različitosti, a ne orijentiranu u zbrinjavanju „posebnih“ potreba. Ova promjena nužna je kako bismo osposobili budućeg učitelja za izazove kompleksnoga suvremenog društva. Uloga učitelja u interkulturalnom odgoju i obrazovanju višeznačna je. Već je klasična obrazovna funkcija (transfer i didaktičko oblikovanje informacija) doživjela promjene (ubrzani napredak nastavne tehnike i tehnologije) prema animiranju, komentiranju, ustroju aktivnosti i pomoći u nastavnom procesu. (Sablić, 2009.)

Iskusni učitelji znaju da se učenici razlikuju po stilovima učenja, po emocionalnim i socijalnim karakteristikama, po intelektualnom potencijalu, po fizičkom izgledu itd. i da su sve te individualne razlike veće nego bilo koje skupne, bilo da su izvedene iz pripadanja spolu, rasi, naciji, vjeri ili bilo čemu drugom. Oni također znaju da demokratska atmosfera, kao i atmosfera tolerancije u školama i razredima moraju biti strpljivo, postupno i vrlo stručno kreirane. Indoktrinacija, manipulacija, zloupotreba obrazovanja u razne svrhe nikome se neće isplatiti na duže staze. Učitelju treba snage (jednako kao i znanstveniku) za svakodnevno suočavanje s kontroverzama i posljedicama svojih odluka. Učitelju treba moralna vjerodostojnost u raspletanju moralnih i životnih istina i neistina, ne da mijenja svijet, već da osigura kvalitetu života i razboritu pomoć mladima kako bi upravljali svojim životima i sudbinama prema vizijama koje će biti izvorno njihove. (Mijatović, 2001.).

Problem

Osnovni je cilj ovoga istraživanja usporediti načine na koji učitelji ostvaruju interkulturalni odgoj i obrazovanje u Osijeku, Republika Hrvatska i Tuzli, Bosna i Hercegovina. Razlog zbog kojega smo odabrali ove dvije zemlje treba tražiti u činjenici da su one, a poglavito njihova rubna područja, prostori na kojima žive pripadnici različitih naroda i manjina. Etnički i nacionalno heterogeni te kulturno divergentni ovi su prostori stoljećima opstali prilagođavajući se različitim političkim oscilacijama. Ponekad je na tim područjima teško povući jezične, kulturne i etničke granice. Ti se susjedni narodi, njihov jezik, govor i kultura međusobno toliko isprepliću da nas na granice katkada upozoravaju jedino

političko pravni akti. Stoga su miješani brakovi, prisutnost učenika različitih nacionalnosti u razredima osnovnih škola, sudjelovanje građana drugih nacionalnosti u javnom i kulturnom životu, samo normalna posljedica svakodnevne multikulturalne realnosti ovih područja. (Piršl, 1996.) U radu se ispituje kako učitelji ostvaruju interkulturalnu suradnju unutar školske zajednice te s kojim zaprekama se susreću. Glavna je pretpostavka u istraživanju da učitelji ostvarujući interkulturalnu suradnju u školskoj zajednici promiču odgoj i obrazovanje za interkulturalne odnose. U radu se ispituje koje osobine prema mišljenjima ispitanika treba imati interkulturalno kompetentan učitelj te u kojim nastavnim predmetima i temama učitelji promiču interkulturalizam.

Metoda

Za potrebe istraživanja sastavljena je *Anketa o interkulturalnom odgoju i obrazovanju u školskoj zajednici* koja se sastoji od 12 pitanja otvorenoga tipa. Podaci su analizirani kvalitativnom metodom. Istraživanjem je obuhvaćeno 37 učitelja razredne nastave iz Osijeka i 44 učitelja razredne nastave iz Tuzle (u nastavku rada učitelji).

Rezultati i rasprava

Razumijevanje pojma interkulturalni odgoj i obrazovanje

U ostvarivanju ciljeva i zadataka interkulturalnog odgoja i obrazovanja presudnu ulogu ima učitelj. Važno je kako učitelj vidi sebe, svoj posao i učenike. On potiče slobodu mišljenja i izražavanja učenika i štiti sva ostala njihova prava i akademske slobode. Zbog toga je od iznimne važnosti na koji način sami učitelji shvaćaju odgoj i obrazovanje za interkulturalizam.

Učitelji u Osijeku pokazuju zadovoljavajuću razinu razumijevanja pojma interkulturalnoga odgoja i obrazovanja. Sljedeći komentari to i potvrđuju:

To je razvijanje i jačanje uvažavanja, pomaganja, obilježavanja, poštivanja, suradnje različitih etničkih, vjerskih i rasnih kultura i običaja ljudi u okolini i svijetu.

Upoznavanje drugih naroda i narodnosti, njihovog jezika, kulture i običaja te prihvaćanje i uvažavanje istih s ciljem što boljeg razumijevanja i suživota.

Obrazovanje i odgajanje učenika za upoznavanje učenika s drugim kulturama, civilizacijama, običajima i životom drugih naroda te njihovo poštivanje i prihvaćanje zbog što boljeg suživota i rada.

Učitelji u Tuzli također pokazuju zadovoljavajuću razinu razumijevanja što je interkulturalni odgoj i obrazovanje. Učitelji su na sljedeći način definirali odnosno opisali vlastito shvaćanje interkulturalnosti:

Interkulturalno obrazovanje je obrazovanje koje uvažava različitosti i omogućava jednake mogućnosti za sve, bez diskriminacije!

Omogućiti svima da u zajednici obilja različitih vjera i kultura poštuju druge i njeguju svoje ciljeve, opredjeljenja i običaje ne ugrožavajući prava drugih nego stvarajući bogatstvo znanja i običaja crpljenih iz različitosti.

To je obrazovanje u nacionalno ili vjerski heterogenim sredinama gdje se potiče tolerancija i zajednički suživot, te međusobni utjecaj različitih kultura.

To nije samo tolerancija različitog već upoznavanje s kulturnim vrijednostima drugih i davanje vlastitih kulturnih vrijednosti drugima.

Prema navedenim shvaćanjima, u oba grada može se zaključiti da se na ljestvici od interkulturalne netrpeljivosti do interkulturalnog zajedničkog života i stvaranja, učitelji nalaze u pozitivnom području. Prepoznaju se elementi enkulturacije – od toleriranja postojanja drugog i drugačijeg u vlastitom okruženju do zajedničkog života i međusobnog dijeljenja vrijednosti i tradicije.

Interkulturalne kompetencije učitelja

Interkulturalnom kompetencijom označavamo različite sposobnosti i karakteristike koje obilježavaju svakog pojedinca na individualnoj i osobnoj razini. Većina učitelja u oba grada smatra kako interkulturalno kompetentan učitelj treba posjedovati sljedeće osobine: tolerantnost, prihvaćanje različitosti, empatičnost i poznavanje različitih kultura.

Iz rezultata je vidljivo kako učitelji imaju afirmativne stavove prema prihvaćanju svakog pojedinca bez obzira na njegovu kulturnu pripadnost, stil života kojim živi i podrijetlo.

Uspoređujući rezultate s europskim shvaćanjem interkulturalnih kompetencija učitelji su u tijeku. Ono što nedostaje jest obrazovanje učitelja u ovom području s obzirom da tijekom formalnog obrazovanja na učiteljskim fakultetima ne stječu dovoljno kompetentnosti u ovom području, a usavršavanje tijekom rada u praksi ne obuhvaća u dovoljnoj mjeri sadržaje kojima bi se stjecale interkulturalne kompetencije.

Interkulturalni nastavni sadržaji

Iako se sadržaji nastavnih predmeta izvode prema okvirnom nastavnom programu, neki predmeti dozvoljavaju učitelju manja odstupanja od jedinstvenog programa u njihovoj realizaciji. U kojim će predmetima doći više do izražaja mogućnost slobodnog izbora sadržaja ovisit će o interesima i sposobnostima učenika, o strukturi razrednog odjeljenja i kulturnom okružju škole, ali i o kompetentnosti i kreativnosti učitelja da zadovolji posebne interese učenika i time nastavu učini zanimljivijom. Ova činjenica postaje posebno važna kada je riječ o školama u kojima se susreću učenici različite kulture. (Piršl, 2001.) Stoga se smatralo zanimljivim ispitati obrađuju li učitelji sadržaje koji se odnose na učenike pripadnike manjinskih zajednica i u sklopu kojih nastavnih predmeta.

Više od 50 % učitelja u Osijeku uopće ne obrađuje sadržaje koji se odnose na pripadnike manjinskih zajednica u okviru postojećih nastavnih predmeta iako se izjašnjavaju kako u razrednome odjelu imaju pripadnike manjinskih zajednica. S druge strane u Tuzli je situacija nešto drugačija. Od 44 anketiranih učitelja njih 82% obrađuju sadržaje koji se odnose na pripadnike manjinskih zajednica, a koji nisu propisani nastavnim planom i programom.

Oni učitelji u Osijeku koji obrađuju sadržaje istog najčešće to čine kroz nastavni predmet Priroda i društvo (22%.) Pretpostavlja se da je tomu razlog što se kroz sadržaje nastavnoga predmeta Priroda i društvo učenici mogu najlakše pripremiti za život u kulturno pluralnom društvu. Dalje učitelji navode Sat razrednog odjela (14%) i Hrvatski jezik (12%). Iako neki navode kako obilježavaju vjerske blagdane manjinskih zajednica tipičan je sljedeći komentar:

Svako je dijete posebno i jedinstveno, iako moram priznati da se ne bih sjetila spomenuti učenicima što je hanuka da tekst o njoj nije bio u čitanci. Učenici su se jako zainteresirali i shvatila sam koliko mogu pu-

tem nastave usaditi u učenike poštivanje prema drugima bez obzira na njihovo vjersko opredjeljenje.

Ova je učiteljica u manjini kada je u pitanju inicijativa i svjesna je važnosti različitih kurikularnih pristupa i ostalih aktivnosti koje slave svjetske religije i kulture. Proslava kulturne različitosti i izgrađivanje interkulturalne školske odgojne zajednice u kojoj će se svi međusobno uvažavati bez obzira na različitosti jesu prioriteti.

Naša škola otvorena je zajednica. Mi smo otvoreni u smislu primanja učenika – svi su dobro došli. U razredu imam djecu katolike, pravoslavce i protestante. Vjerske blagdane obilježavam na razini spominjanja zbog djece drugih vjeroispovijesti.

Iz ovoga komentara može se zaključiti kako i onaj manji dio učitelja koji se izjašnjava da obrađuje nastavne teme vezane uz kulturu manjinskih zajednica to čini samo na razini spominjanja, ne shvaćajući da pri tome ne promiču slavljenje i prihvaćanje različitosti.

U Tuzli učitelji interkulturalne sadržaje najčešće realiziraju kroz nastavne predmete Moja okolina (29,55%), Časove odjeljske zajednice (20,45%) i Religijske kulture (15,91%), te u nešto manjem postotku u okviru nastavnih predmeta: Muzička kultura: (6,82%), Bosanski/Hrvatski/Srpski jezik i književnost: (6,82%), Likovna kultura (4,55%), Kultura življenja (2,27%). Učitelji sadržaje koji se odnose na manjinske zajednice najčešće obrađuju u okviru tema: Naša kulturna baština, njeno čuvanje, poštivanje i obnavljanje, Obilježavanje i vođenje tradicionalnih običaja, Vjerski praznici-blagdani, Mojoj domovini, Kako pomoći u spašavanju zemlje, Poznavanje narodne muzičke tradicije naših naroda i narodnosti.

Suradnja učitelja s roditeljima učenika pripadnika manjinskih zajednica

Podaci pokazuju niz inicijativa koje promoviraju i mire kulturne razlike unutar interkulturalne školske zajednice. Učitelji i roditelji kroz različite aktivnosti (radionice o različitostima, projekti, svečanosti) pokušavaju graditi interkulturalnu školsku zajednicu u kojoj će se svi međusobno uvažavati:

Roditelji su svjesni da je društvo u kojemu živimo iz dana u dan sve multikulturalnije. Rado se odazivaju kada je u pitanju materijalna pomoć romskim obiteljima, a moji učenici pomažu romskim učenicima na dopunskoj nastavi.

U interkulturalnom okružju važnu ulogu ima cjelokupna školska zajednica. Inicijativu preuzimaju čak i stariji članovi te zajednice:

U mojoj učionici rado su viđene bake i djedovi u starim narodnim nošnjama koji učenike upoznaju s njihovom nacionalnom i kulturnom baštinom. Učenici trebaju biti ponosni na to što jesu, ali i poštivati tradiciju i tuđu kulturu.

Jedan roditelj muslimanske vjeroispovijesti opisuje važnost integracije učenika pri obilježavanju svih vjerskih blagdana:

Otac učenice muslimanske vjeroispovijesti pristao je da njegova kćerka sudjeluje na priredbi povodom obilježavanja katoličkog Božića i rekao je da je ionako Bog jedan.

U Tuzli se suradnja s roditeljima drugih manjinskih zajednica uglavnom ogleda u informiranju o radu i postignuću učenika te pomaganju u slučajevima teške socijalne situacije, dok su po pitanju suradnje različitih vjeroispovijesti pozitivni primjeri suradnje prisutni ovisno od opredjeljenja škole u promicanju multikulturalnosti u školi i zajednici.

Neke od izjava do kojih smo došli tijekom istraživanja, a koji idu u prilog pozitivnoj suradnji učenika i roditelja različitih vjeroispovijesti:

Za svaki vjerski islamski blagdan učenici u školu donesu od kuće slatko i ponude drugim učenicima, pišemo čestitke, pozivamo goste u učionicu: baka jednog učenika Romske nacionalnosti priča o hrani i običajima.

Organiziram edukativne radionice na roditeljskim sastancima i predavanja na temu „Otvorenost prema drugim kulturama i interkulturalnim vještinama komuniciranja.“

Organizirala sam edukativne radionice za roditelje i predavanje na temu „Bosanski lonac-razmjena recepata i degustacija hrane“ koju su pripremile majke učenika.

Zapreke u radu s učenicima pripadnicima manjinskih zajednica

Kao najčešću zapreku u radu s učenicima manjinskih zajednica učitelji u oba grada navode rad s romskom djecom. U Osijeku je ovaj problem izražen u nemogućnosti ravnopravne komunikacije s obzirom da učitelji navode kako romska djeca i njihove obitelji imaju problema u primjeni književnoga jezika. Problemi se očituju i u pisanju zadaća, suradnji s roditeljima, čestim izostancima s nastave i poteškoćama u učenju do kojih dolazi uslijed socijalne deprivacije:

Sva djeca trebala bi imati jednaka prava. Međutim romska djeca uglavnom su zanemarena i uskraćena za pravilnu roditeljsku skrb. Većina njihovih roditelja uopće ne dolazi u školu i ne shvaća važnost obrazovanja. Također imaju slabo razvijene higijenske navike zbog čega ih ostala djeca ne prihvaćaju i ismijavaju ih.

Učitelji se izjašnjavaju kako s ostalim manjinskim zajednicama nemaju izraženijih problema što se vidi iz sljedeće izjave:

U dogovoru s roditeljima učenika drugih nacionalnosti (osim Roma) uključim ih u sve naše sadržaje – bez razlike. Uistinu nemam nikakvih problema jer su svi roditelji bez obzira na nacionalnost svjesni važnosti međusobnog uvažavanja.

U Tuzli je situacija po pitanju poteškoća u radu s manjinskim zajednicama slična kao i u Osijeku. Učitelji se susreću s poteškoćama u nerazumijevanju jezika manjina, slaboj motivaciji učenika iz manjinskih zajednica i zalaganju u radu, neredovitim dolascima učenika u školu i slabo razvijenim higijenskim navikama. Navedeni se problemi odnose uglavnom na djecu romske nacionalnosti jer su najveća manjinska zajednica u BiH. Iako se Zakonom o osnovnom odgoju i obrazovanju propisuje kako je obrazovni sustav dužan organizirati nastavu za manjine na jeziku manjina u najvećoj mogućoj mjeri u praksi se ne događaju pomaci. Ako usporedimo zakonsku osnovu i istraživanja u praksi, možemo povezati poteškoće s kojima se učitelji suočavaju kao posljedicu lošeg pristupa u integraciji manjina u obvezni obrazovni sustav.

Kada su u pitanju zapreke vezane uz vjeroispovijest, učitelji kao najčešći problem navode organizaciju nastave za učenike koji ne pohađaju katolički vjeronauk. Isto tako navode i nezadovoljstvo roditelja udžbeničkim sadržajima koji se odnose samo na obilježavanje katoličkih blagdana i simbole istih.

Učiteljica kod koje je izražen ovaj problem pokazuju nevoljkost u organizaciji vjeronaučne nastave:

Učenici koji ne pohađaju katolički vjeronauk nemaju organizirane aktivnosti, sadržaje i prostor za provođenje vremena tijekom nastave katoličkoga vjeronauka koji je integriran u satnicu redovne nastave. Takva djeca osjećaju se izolirano jer vrijeme provode na stolcu ispred učionice.

Druga učiteljica potvrđuje ovo nezadovoljstvo i uočava vjersku diskriminaciju:

Učenici islamske vjeroispovijesti nastavu vjeronauka imaju organiziranu subotom. To je nepravедno jer su ti učenici zakinuti za slobodan

dan. Ako je katolički vjeronauk u tjednoj satnici redovne nastave onda bi tako trebalo biti i za sve ostale.

Ovakav stav reflektira svjesnost učiteljica o nepravdi kao što je vjerska diskriminacija. Ne shvaćaju sve učiteljice prisutnost vjerske diskriminacije:

Smeta me kada učenici drugih vjeroispovijesti izostaju s nastave zbog proslave svojih vjerskih blagdana.

Učiteljica pokazuje nevoljkost u prihvaćanju razlika između katolika i ostalih vjeroispovijesti. Prema članku 7 Ustava Republike Hrvatske svim građanima jamči se pravo na očitovanje svoje vjere i obilježavanje vjerskih blagdana. Učitelji kod kojih je uočljiv ovakav stav teško će provoditi odgoj i obrazovanje za promicanje jednakosti i poštivanje Ustava Republike Hrvatske kao temeljnog pravnog akta..

Nekoliko učiteljica navodi kako roditelji pristaju da njihova djeca pohađaju katolički vjeronauk u školi bez primanja katoličkih sakramenata. Ovakav stav roditelja može se tumačiti dvostruko. Jesu li roditelji tolerantni prema vjerskim različitostima ili se odriču svoga prava i prava svoga djeteta na različitost samo iz razloga da dijete ne bude izolirano?

U Tuzli ispitanici ne ističu probleme u pogledu zapreka vezanih uz vjeroispovijest s obzirom kako obrazovni sustav propisuje organiziranje vjerske nastave u školi prema vjeroispovijesti učenika (roditelja), te nastavu Religijske kulture za učenike čiji se roditelji nisu opredijelili za određenu vjeroispovijest. Religijska se kultura organizira u okviru redovne nastave i predaju je učitelji koji su završili vjerske škole odnosno učitelji drugih programa kada je u pitanju religijska kultura. Učitelji su identificirali problem u tome da učenici i roditelji različitih vjeroispovijesti ne provode dovoljno slobodnog vremena zajedno te ne dolaze dovoljno često u kontakt i razmjenu običaja i vrijednosti izvan škole.

Jedna je učiteljica izjavila:

Nema problema, zajednički proslavljamo i obilježavamo vjerske praznike, počastimo se, roditelji dijele šarena jaja za Uskrs i Vaskrs, slatkiše za Bajram.

Druga je učiteljica izjavila:

U kontinuiranom radu od 1.-5. razreda upućujem učenike u različite sadržaje drugih vjeroispovijesti, pa nisam u tom kontekstu imala problema.

Zaključak

Jedan od ciljeva interkulturalnog odgoja i obrazovanja trebao bi biti poticanje razumijevanja, prijateljstva i tolerancije među svim narodima, rasnim i vjerskim skupinama. Izuzetno je važno na koji se način interkulturalni sadržaji prezentiraju i jesu li oni usklađeni s temeljnim načelima ljudskih prava, mira i demokracije. Zanimljivo je primijetiti da pojedini učitelji neovisno o prisutnosti učenika druge kulture u svom razredu ili školi, govore o međusobnoj različitosti i odnosima među ljudima i događajima. Prepoznaju se elementi enkulturacije – od toleriranja postojanja drugog i drugačijeg u vlastitom okruženju do zajedničkog života i međusobnog dijeljenja vrijednosti i tradicije. Na temelju iznesenih odgovora i komentara učitelja, može se zaključiti da iako se većina učitelja pridržava nastavnih programa, ima i onih koji uvode specifične sadržaje i iskustva ovisno o trenutačnoj situaciji ili događajima u njihovoj bližoj ili daljnjoj okolini. Određeni broj učitelja izražava želju za razvojem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja te možemo zaključiti kako u školama ima mjesta za održavanje različitih kulturalnih identiteta. Unatoč činjenici da postoje različiti nacionalni programi za obrazovanje romske manjine, u oba je grada najveći problem upravo rad s romskim učenicima. U Osijeku je izražen problem s organizacijom nastave vjeronauka. Učenici različitih vjeroispovijesti ne nalaze se u ravnopravnom položaju. U Tuzli ne nailazimo na takav problem jer obrazovni sustav BiH propisuje organiziranje vjerske nastave u školi prema vjeroispovijesti učenika te nastavu Religijske kulture za učenike čiji se roditelji nisu opredijelili za određenu vjeroispovijest. Mišljenja smo da su potrebni novi programi na učiteljskim fakultetima koji će stvoriti „novu“ generaciju učitelja posebno pripremljenu za poučavanje i odgajanje u interkulturalnim situacijama, tj. u situacijama koje su obilježene kulturnim interakcijama.

Literatura

- Batelaan, P. (1999.): *The International Basis for intercultural Education Including Anti-Racist and Human Rights Education*, Hilversum: IAE
- Delors, J. (1989.): *Učenje-bлаго u nama*, Zagreb, Educa
- Gay, G. (2000.): *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, & Practice*. New York: Teachers College Press.

- Hrvatić, N., Piršl, E. (2005.), *Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja*, Pedagogijska istraživanja 2(2), , 251-266.
- Mijatović A. (2001.), *Pogled na hrvatsku pedagogiju na kraju stoljeća*, Zagreb, Napredak 142 (2), str. 143-156.
- Miljević-Ridički, R., Maleš, D., Rijavec, M. (2001.), *Odgoj za razvoj*, Alineja, Zagreb
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (2008). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. Pribavljeno 10. lipnja 2010 sa: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685> – datum kada ste pristupili web stranici
- Piršl, E. (1996.), *Istra i interkulturalizam*, Pedagogijska istraživanja 5-6(25-26), 895-911.
- Preporuka br. R (84) 18 Ministarskog odbora o školovanju nastavnika za obrazovanje o razumijevanju između kultura, osobito u kontekstu migracija, 25. rujna 1984.
- Resman, M. (2006.), *Oblikovanje interkulturalne školske zajednice*, u: Vrgoč, H.(ur), *Europski izazov hrvatskom školstvu*.
- Sablić, M. (2009.), *Sukonstrukcija interkulturalnoga kurikuluma*, doktorska disertacija
obranjena na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, 16. lipnja 2009.
- Ustav Republike Hrvatske (2001.), Pribavljeno 13. lipnja 2010. sa: http://www.vlada.hr/hr/preuzimanja/zakoni_i_uredbe/ustav_i_ustavni_sud/ustav_republike_hrvatske
- Prism Research (2009.) *Podijeljene škole u Bosni i Hercegovini*, Sarajevo: UNICEF.
- Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini („Sl. glasnik BiH“, broj 18/03
- Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju TK („Sl. Novine TK, broj 6/04; 6/05)

EDUCATION FOR INTERCULTURALISM – IN MEDIAS RES

Abstract

Intercultural education and intercultural learning is more than a simple awareness of the different. It is extremely important how intercultural issues are presented and whether they are compatible with the basic principles of human rights, peace and democracy. It is necessary to form a community that will promote pupils' values and interests and thus create appropriate links to everyday experiences. The state should provide conditions for the development of the intercultural school community, and the process itself should be left to schools, teachers, pupils and their parents. The main goal of the program is to compare the ways in which teachers promote intercultural education in Osijek (Republic of Croatia) and Tuzla (Bosnia and Herzegovina). The two countries were chosen due to the fact that they are inhabited by people of different nationalities and minorities, especially the parts near the state borders. The paper focuses on the ways in which teachers establish intercultural cooperation within the school community, and on the obstacles they encounter. In addition, the paper deals with the teachers' opinion about the characteristics of a interculturally competent teacher, and in which subjects teachers promote interculturalism. Based on the teachers' responses, a conclusion can be drawn that most teachers strictly stick to the curriculum, but there are also teachers who show initiative by implementing the specific contents and experiences depending on the current situation or program in their environment. Despite the fact that there are various national programs for education of the Romani minority, the greatest program in both towns are detected precisely with the Romani pupils. In Osijek there is the issue of religious education, while in Tuzla there are no such problems because the education system in Bosnia and Herzegovina organises religious education according to the religion of their pupils. A certain number of teachers express the wish to develop intercultural education, which leads us to the conclusion that there is room in schools for maintaining different cultural identities. The authors believe that new program in teacher colleges will create a „new” generation of teachers, specially prepared for the teaching in intercultural situations, i.e. the situations characterised by cultural interactions.

Key words: education for interculturalism, teachers, minorities, comparison Osijek – Tuzla

UČIMO AKTIVNO SLUŠATI (PRIMJER IZ INTERKULTURALNE ZAJEDNICE)

mr. sc. Ranka Jindra
rjindra@ufos.hr

izv. prof. dr. sc. Anđelka Peko
apeko@ufos.hr

Rahaela Varga, asistentica
rvarga@ufos.hr
Učiteljski fakultet u Osijeku, Hrvatska

Sažetak

U komunikaciji kao osnovi ne samo interkulturalnoga obrazovanja već obrazovanja uopće, posebnu važnost ima dio koji uključuje aktivno slušanje. Cilj rada jest ukazati na potrebu razvijanja vještina aktivnog slušanja te razraditi moguće pristupe u razvijanju potrebnih vještina. Rezultati istraživanja nastavne komunikacije ukazuju na još uvijek značajnu verbalnu aktivnost nastavnika, ali ipak uz pozitivnu promjenu, tj. viši udio govora učenika u nastavnom procesu. S obzirom na potrebu da se poboljša komunikacijska klima u suvremenim školama i osposobe svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa za suočavanje s interkulturalnim izazovima današnjice, primjenom kvalitativne metode analiziran je projekt koji je za cilj imao poticati slušanje u multikulturalnim zajednicama i zajednički graditi pokidane mostove. Provođen je u lokalnim zajednicama istočne Hrvatske te može poslužiti kao jedna mogućnost u primjeni metoda aktivnoga slušanja. Postignuti pozitivni rezultati ukazuju na višestruku dobrobit primjene vještine aktivnog slušanja. Ovaj rad ukazuje na mogući transfer metoda i postupaka i na školsko obrazovanje. Razvijanjem vještina slušanja možemo mijenjati odnose u školi i to ne samo vršnjačke odnose, već i odnose među kolegama, odnose učenika i učitelja, i odnos škole i roditelja. Učeci iz zajednice o aktivnom slušanju i uvodeći ovakve projekte u institucionalne, okvire možemo pridonijeti poboljšanju komunikacije i međuljudskih odnosa u školi. Za ugrađivanje aktivnog slušanja u odgojno-obrazovni sustav potrebno je osposobiti aktivno učiteljstvo kao i buduće učitelje za vještine aktivnog slušanja pomoću kojih će prepoznavati probleme u razredu, obitelji, užoj i široj zajednici. Aktivno slušanje omogućuje uklanjanje stereotipa i predrasuda, kao i primjenu strategija za poboljšanje komunikacijskih vještina.

Ključne riječi: aktivno slušanje, nastavna komunikacija, interkulturalno obrazovanje, interkulturalna zajednica, škola

Uvod

Život u globalno povezanom i otvorenom društvu karakterizira supostojanje multikulturalnih zajednica. Danas razlike između kultura nisu više zasnivane isključivo na nacionalno-simboličkim osnovama (jezik, povijest, religija, teritorij, itd.) već i na pluralizmu vrijednosti (Previšić, 2007). Ta kulturalna raznolikost predstavlja posebnu dobrobit, ali i izazov kojemu je neophodan interkulturalni dijalog. Osim uspješne komunikacije, temeljni zahtjevi interkulturalne kompetencije postaju osjetljivost i samosvijest, odnosno razumijevanje ponašanja drugih, kao i način njihova razmišljanja i viđenja svijeta (Peko i Mlinarević, 2009). Postoji nužnost odgoja mladih kojim bi se razvijalo razumijevanje za druge ljude, njihovu povijest, tradiciju i duhovne vrijednosti (UNESCO, 1997).¹ Na taj se način može razviti nova svijest o međusobnoj zavisnosti, rizicima i izazovima koje ona nosi sa sobom. Nadalje, u sklopu znanja, vrijednosti i vještina za međunarodnu i interkulturalnu suradnju i mir u zajednici naglasak se stavlja na toleranciju, poštivanje, prihvaćanje i čak slavljenje različitosti među ljudima. Potrebno je konstruktivno odgovoriti na kulturalnu raznolikost i ekonomsku nejednakost diljem svijeta. Posebno je bitno naučiti se nositi s konfliktnim situacijama i nasiljem, a sve to kako bi se pridonijelo suradnji među različitim u sve pluralnijim multikulturalnim zajednicama. Naime, učenje za život u zajednici jest učenje za život s drugima. Ova vrsta učenja je danas vjerojatno najvažnija. Kako bi suvremeno obrazovanje odgovorilo na potrebe života u multikulturalnoj zajednici, potrebno je kroz obrazovanje uopće, a posebno interkulturalno obrazovanje, osvijestiti važnost razvijanja vještine slušanja, kao preduvjeta uspješne komunikacije. Cilj rada jest ukazati na potrebu razvijanja vještina aktivnoga slušanja te razraditi moguće pristupe u razvijanju potrebnih vještina.

1. Potičemo li kulturu (ne)slušanja?

Komunikacija se uči, razvija i mijenja te je zbog toga značajna osnova ne samo interkulturalnoga obrazovanja već obrazovanja uopće. S obzirom na važnost aktivnog slušanja, zanimljivo je provjeriti potičemo li

¹ UNESCO-ov dokument o obrazovanju za XXI stoljeće „Sposobnost učenja – Naše skriveno bogatstvo“, Njemačka UNESCO komisija, Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, 1997:83

u školama slušanje ili pre naglašavamo neke druge vidove komunikacije. Obrazovanje u sebi nosi dvojnost i to u pogledu omogućavanja razvoja svakog pojedinca, kao i u pogledu poticanja znanja koje je izvanjsko te koje se prilagođava određenom vođenju svakog pojedinca. Dakle, evidentna je važnost uzajamne simetrične komunikacije. I učitelj i dijete izgrađuju odnose ne samo prema znanju već i prema uzajamnim relacijama. U obrazovanju je bitno mlade osposobljavati za uočavanje stereotipa, predrasuda, jednostranih stajališta i stvaranje znanja za uspješne odnose uopće. Pretpostavka je navedenoga, uzajamna simetrična komunikacija. Nažalost, niz istraživanja u nas (npr. Vukanović, 1980; Grubišić – Peko, 1988; Peko, 2007) ukazuju da se neprekidno održava dominacija govorne dimenzije nastavne komunikacije, a zapostavlja se njezin aspekt usmjeren na slušanje. Primjerice, u početnim je razredima jedne hrvatske osnovne škole sustavim promatranjem pomoću Flandersovog protokola (Flanders, 1970) potvrđena dominacija učiteljske verbalne aktivnosti u 74% vremena (Pritišanac, 2009). Analiza verbalnih izjava ukazuje da se taj govor najčešće odnosi na davanje uputa, kritike, postavljanje pitanja i izlaganje. Poželjnije sastavnice učiteljeva govora na samom su začelju (hvaljenje, ohrabivanje, prihvaćanje ideja i prihvaćanje stavova). Učenička inicijativa je zanemariva te se njihov govorni izričaj svodi na odgovaranje na učiteljeva pitanja. Autori uzroke ovakvom stanju traže u frontalnom obliku rada kao najzastupljenijem, nedostatku učiteljske jasne verbalizacije zadataka te zapostavljanju afektivnog područja (učeničke emocije, raspoloženja i potrebe). Također je primjećeno da učitelji ne poštuju radni komfor učenika, tj. učenikovo pravo na aktivnost i pasivnost u ponašanju, već da učitelji određuju tko će i koliko dugo govoriti. Iz svega navedenog možemo zaključiti da učitelji nemaju razvijenu vještinu aktivnog slušanja. Istraživanje provedeno (Peko i sur., 2008) na području Brodsko-posavske i Osječko-baranjske županije, koje je bilo usmjereno na više razrede osnovne škole (točnije, četvrte i šeste razrede) ukazuje na još uvijek značajnu verbalnu aktivnost nastavnika, ali ipak uz pozitivnu promjenu – visok udio govora učenika u nastavnom procesu. Naime, govor nastavnika sveden je na 1/3 nastavnog vremena, za razliku od prijašnjih istraživanja (Vukanović, 1980; Grubišić-Peko, 1988) u kojima je iznosio 2/3 vremena. Analiza sadržaja pitanja upućenih učenicima pokazuje da je podjednak broj i reproduktivnih i produktivnih pitanja, ali sadržaj pitanja upućenih nastavniku u većini slučajeva nije vezan za nastavne sadržaje, nego se odnosi na dozvolu izlaska iz učionice, provjeru razumljivosti zadanih zadataka i sl. Dakle, učenicima je omogućeno aktivno sudjelovanje u nastavi i postavljanje pitanja, ali oni takvu mogućnost ne koriste. Opser-

vacije promatrača pokazuju da su ozračje, komunikacija te odnosi učenika i nastavnika doživjeli promjene u smislu demokratičnijih odnosa i integrativnijeg ponašanja nastavnika. Unatoč tome postoji još mnogo prostora za unaprjeđivanje razredne komunikacije počevši s razvijanjem nastavničke vještine, aktivnog slušanja te sustavnog izgrađivanja iste vještine i kod učenika. Upravo razvijanjem vještine aktivnog slušanja doći ćemo do uzajamne komunikacije.

2. Zašto je važno učiti slušati?

Slušanje predstavlja izrazito bitnu receptivnu vještinu za ovladavanje jezičnom kompetencijom, bez obzira o kojem se jezičnom sustavu radilo (Nacionalni okvirni kurikulum, 2008). Ono je zbog toga razmjerno pasivna, ali ujedno i vrlo naporna aktivnost, zbog stalnog unutarnjeg pritiska da se progovori i iznese svoje mišljenje (Brajša, 1993). Ponekad nije lako biti dobar slušatelj ako zainteresiranost za osobu koju se sluša nije dovoljna. Slušatelji imaju protok od oko 500 riječi u minuti, dok je normalni tempo govora oko 125 do 150 riječi u minuti. To ostavlja dosta prostora da se naruši komunikacija ili da slušatelj odluta mislima. Postoje različite razine i vrste slušanja, od kojih neke ne pomažu komunikaciji, a neke su poticajne. Razlikujemo pasivno od aktivnog slušanja. Pasivno slušanje je slušanje karakterizirano neprekidanjem sugovornika, ali i potpunim odsudstvom verbalne ili neverbalne povratne informacije, što ne omogućava pravu interakciju i dvosmjernu komunikaciju. Aktivno je slušanje ključni element uspješnog procesa (interkulturalne) komunikacije jer aktivno slušati znači istovremeno osvijestiti tri razine poruka koje primamo: razumijeti sadržaj, zamijetiti osjećaje u pozadini izgovorenog te prepoznati potrebe koje su u njihovu korijenu (Rosenberg, 1997). Ovakvo slušanje potiče sugovornika da kaže više, parafraziranjem i reflektiranjem pružamo povratnu informaciju, a izražavanjem empatije ohrabrujemo sugovornika da sam pronade rješenje svoga problema. Brajša (1993) naglašava da slušanjem druge osobe sa suosjećanjem i pozornošću, upućivanjem poruke drugoj osobi da smo je čuli i razumjeli omogućuje osjećaj prihvaćenosti, razumijevanja i poštovanja. Pri stvaranju školskih uvjeta za razvijanje kulture prijateljstava (Crosnoe, 2000) u multikulturalnoj zajednici, a kao odgovor na porast vršnjačkog nasilja (UNICEF, 2002), bitno je aktivnim slušanjem započeti proces uzajamnog upoznavanja. Tek upoznavanjem različitih od nas zatiremo postojeće predrasude utemeljene na pretjeranom uopćavanju i utiremo put interkulturalnoj komunikaciji. Aktivno je

slušanje vještina koju treba razvijati. Svaka osoba može poboljšati svoje sposobnosti slušanja i to će učiniti uz potrebno vježbanje. Napor koji se ulaže u dobro slušanje pozitivno je koreliran s uspjehom koji se postiže u komunikaciji i pregovaranju (Vodopija, 2007). Hoppe (2007) smatra da aktivno slušanje predstavlja krovni pojam koji objedinjuje šest vještina pa je tako potrebno razvijati: pozornost, neosuđivanje, reflektiranje, pojašnjavanje, sažimanje i doprinos rješenju. Pozornim slušanjem osiguravamo poticajno okruženje i potrebno vrijeme da druga osoba misli i govori, s ciljem da je razumijemo, a ne ispitujemo. Pri tome je izrazito bitno pokazati našu pozornost (Ward i sur., 2007), a to je moguće održavanjem vizualnog kontakta, pokazivanjem interesa, zadržavanjem otvorenog tjelesnog stava i držanja te neverbalnim i verbalnim potvrđivanjem. Za aktivno slušanje potrebna je i otvorenost uma te polaznje s pozicija poštovanja, a ne moći. Ovdje je velika uloga empatije, koju Živković (2004:12) definira kao „prepoznavanje i razumijevanje tuđih emocija.“ Vidi je kao podlogu altruizma, pomagačkog ponašanja i suradnje pa i osnovu uspješnog uklapanja u zajednicu i rad s drugima. Empatija tako isključuje osuđivanje, koje predstavlja prepreku uzajamnom razumijevanju i prihvaćanju. Sposobnost da sadržaj, kao i osjećaji koje druga osoba izražava, parafraziranjem reflektiramo kao u zrcalu stvara snažnu povezanost među sugovornicima (Hoppe, 2007). Emocionalna poruka ne mora nužno biti sadržana u riječima, već ju je često potrebno prepoznati iz tona glasa, jezika tijela i slično. Traženjem pojašnjenja i provjeravanjem mogućih nejasnoća također doprinosimo boljem razumijevanju. U tu svrhu potrebno je postavljati pitanja koja će biti otvorena pitanja (pitanja na koja se ne može odgovoriti samo sa „da“ ili „ne“), pojašnjavajuća pitanja koja pomažu definirati problem i otkrivaju nedostatke informacija te usmjeravaju na točnost i preciznost („tko“, „što“, „kada“, „gdje“, „kako“), i pitanja koja navode na rješenje problema umjesto da sugovorniku nudimo savjete ili gotova rješenja. Sažimanjem onoga što smo čuli, kratko iznosimo glavne teze kako ih razumijemo, što pomaže ljudima da potvrde ili odbace svoje shvaćanje onoga što je sugovornik iznosio. Sažimanje ne implicira nužno naše slaganje ili neslaganje s izrečenim, nego ono pruža objema stranama priliku da razjasne dosadašnji tijek razgovora i nastave dijalog. Hoppe (2007) kao posljednju sastavnicu vještine aktivnog slušanja navodi vlastiti doprinos rješenju problema. Naime, slušatelji ne smiju biti samo upijajuće spužve, već aktivna strana u razgovoru koja će naposljetku iznijeti vlastite stavove, ideje i osjećaje. Ipak ova etapa ne bi trebala dominirati razgovorom jer je smisao aktivnog slušanja prvenstveno u razumijevanju druge osobe.

2.1. Možemo li učiti iz interkulturalne zajednice?

S obzirom na potrebu da se poboljša komunikacijska klima u suvremenim školama i osposobe svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa za suočavanje s interkulturalnim izazovima današnjice, u nastavku je primjenom kvalitativne metode analiziran projekt slušanja, koji je proveden u lokalnim multikulturalnim zajednicama u istočnoj Hrvatskoj. Projekt slušanja se pokazao uspješnim pri rješavanju problema suradnje, posebice po pitanjima pravde, zdravlja, mira i okoliša. Vještine koje Projekt slušanja promovira koriste se za otvorenu komunikaciju i pronalaženje zajedničkog tla suprotstavljenih strana u sukobu, pronalaženja vrijednosti za osobni rast i razvoj, kao i za razvoj međuljudskih odnosa. Nakon Domovinskog rata, na području istočne Hrvatske na kojemu je provedena mirna reintegracija, postojala je potreba obnove povjerenja u mjestima s multinacionalnim sastavom stanovništva. Projekt je realiziran od 1999. do 2007. u interkulturalnim zajednicama istočne Hrvatske (Vukovar, Beli Manastir, Tenja, Berak i druga mjesta) pod vodstvom Waltersa². Nastao je kao odgovor na potrebe poslijeratne izgradnje mira u ratom zahvaćenim dijelovima Republike Hrvatske. Za cilj je imao (Jordan i sur., 2000): izgraditi povjerenje i poštovanje između članova mirovnih timova i lokalnog stanovništva, poticati ljude na izražavanje osjećaja (bijes, strah) i briga, prepoznati osjećaje i potrebe različitih grupa, prepoznati opća uvjerenja i nadanja u zajednici, otvoriti komunikaciju između Hrvata i Srba, prepoznati vođe (lidere) zajednice, identificirati zajedničke aktivnosti izgradnje zajednice, izvršenje projekata zajedničkih akcija. Samoj provedbi Projekta slušanja prethodio je desetotjedni program obuke volontera, (Kruhonja, 2001). Program obuke za projekt slušanja u multikulturalnim zajednicama vrlo je složen, slojevit i puno širi od pojma aktivnog slušanja, jer ne uključuje samo vještine aktivnog slušanja nego i znanja i vještine za planiranje i pisanje projekata, uključivanje građana u

² Herb Walters je dugogodišnji američki stručnjak iz područja organiziranja zajednice i rješavanja sukoba. Njegov rad je međunarodno priznat i potpomognut od raznih organizacija (Europske Civic Center for Conflict Resolution, International Fellowship of Reconciliation, Švedskog kršćanskog vijeća Crkava, Ministarstva obrane Litve, Katoličke komisije za pravdu i razvoj, itd.). Više o Projektu slušanja (obuka, priručnici i izvori) može se pronaći na <http://www.listeningproject.info/resources/indeks.php>. Projekt je živio u sklopu projekta Izgradnja demokratskog društva temeljenog na kulturi nenasilja (1998 – 2007), koji je nastao zajedničkim naporom i razmjenom između „Centra za mir, nenasilje i ljudska prava, Osijek“ i „Instituta za život i mir Uppsala“. Projekt Herba Waltersa je na UN-ovom popisu 10 najuspješnijih razvojnih projekata u svijetu.

Aktivnosti zajednice, vještine vođenja i timski rad, vještine u stvaranju saveza i partnerstva u zajednicama, vještine rada sa sukobom, vještine vođenog dijaloga i konsenzusa, evaluacije i planiranja raznih strategija. Walters je to objedinio u 6 koraka: formiranje radne koalicije; razvoj izvora za Projekt slušanja; planiranje Projekta slušanja; uključivanje građana zajednice u aktivnosti; implementacija; evaluacija. Obuka volontera i mirovnih radnika za Projekt slušanja temelji se na filozofiji nenasilja, mirovnom odgoju i iskustvenom učenju. Okvirni program obuke sastojao se od sljedećih koraka:

- uvod u Program slušanja: metodologija rada cijelog procesa Programa slušanja
- upoznavanje s filozofijom Projekta slušanja
- igra „neaktivnog slušanja“
- vježbe intervjuiranja
- vježbe aktivnog slušanja
- simulacija i rad u malim grupama usmjeren na empatiju
- simulacija i rad u malim grupama na pojašnjavajućim pitanjima
- igranje uloga u vođenju intervjua (fishbowl – akvarij)
- logistika-rad na traženju i formiranju timova za povodenje slušanja.

Desetak je volontera u paru provodilo intervjue kao osnovni postupak Projekta slušanja. Intervjui su se sastojali od pitanja otvorenog tipa (bez sugeriranih odgovora) koja su istraživala sljedeće teme: opći podaci; život prije rata; ratno iskustvo; komunikacija između i unutar grupacija; stavovi prema perspektivama pomirenja; problemi zajednice; potrebe; sugestije za rješenja prepoznatih problema te osobna spremnost za uključivanje u razvoj zajednice i aktivnosti izgradnje mira. Ukupno je provedeno 1027 osnovnih intervjua u lokalnim zajednicama istočne Hrvatske (Kruhonja, 2001). Zanimali su nas rezultati Projekta slušanja radi njegove primjenjivosti u školskim uvjetima.

2.2. Rezultati Projekta slušanja u zajednici

Analiza rezultata „projekta slušanja” sugerira sljedeće :

Glavna razlika u stavovima ne proizlazi iz nacionalne pripadnosti, već iz statusa skupina koji se stvorio tijekom rata (osobe koje su ostale na području, osobe koje su prognane na teritorij pod kontrolom RH). Kada se muškarce i žene izravno pita o pomirenju, i jedni i drugi u većini slu-

čajeve navode za to dva preduvjeta: (1) izravna državna akcija protiv ratnih zločinaca te saznanje o sudbini nestalih osoba; i (2) akcije u sklopu socijalnog i gospodarskog razvoja zajednice (Kruhonja, 2001):

Tablica 1. *Prijedlozi načina pomirenja prema mjestu boravka*

Vukovar s Daljem	Tenja	Beli Manastir	Berak
<ul style="list-style-type: none"> • Podizanje optužnica protiv ratnih zločinaca • Protok vremena • Zajednički projekti koji će otvarati radna mjesta 	<ul style="list-style-type: none"> • Komunikacija između djece različitih nacionalnosti • Organiziranje susreta s obje (etničke) grupe • Inicijativu u pomirenju trebaju preuzeti ostalnici koji tijekom rata nisu izgubili nekoga od članova obitelji 	<ul style="list-style-type: none"> • Podizanje optužnica protiv ratnih zločinaca • Uključivanje ostalnika u aktivnosti u svezi s poboljšanjem stanja u zajednici • Uspostavljanje lokalnog savjeta • Poboljšanje gradske infrastrukture • Potpora grupnim aktivnostima koje uključuju žene, djecu, mladež i starije osobe • Iznalaženje mogućnosti za suradnju 	<ul style="list-style-type: none"> • Kažnjavanje ratnih zločinaca i pronalaženje nestalih • Aktivnosti psihosocijalne potpore traumatiziranim ostalcima • Socijalne aktivnosti za djecu i mladež • Dodatno obrazovanje učitelja



Aktivnosti proizašle iz programa slušanja

Izrastajući iz programa slušanja, nakon što je obnovljen određen stupanj povjerenja u zajednici, započete su različite aktivnosti sa značajkama međunacionalne suradnje (Tablica 2).

Tablica 2. *Aktivnosti proizašle iz programa slušanja*

Vukovar s Daljem	Tenja	Beli Manastir	Berak
<ul style="list-style-type: none"> • Potpora nadničarima u prosvjedima • Podjela humanitarne pomoći • Prezentacija kreditnih programa • Uklanjanje grafita s 	<ul style="list-style-type: none"> • Akcija čišćenja Tenje • Bojanje dječjeg igrališta • Prezentacija rada Mirovnog tima u školi 	<ul style="list-style-type: none"> • Radionice iz programa Alternative nasilju • Radionice za mlade • Radionice za djecu 	<ul style="list-style-type: none"> • Radionice mirovnog odgoja za osnovnoškolsku djecu • Radionice za mlade • Igraonice za

<p>govorom mržnje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projekcija „Put na daleki istok“ • Projekt Biblioteka • Potpora kulturno umjetničkim društvima, hrvatskim, mađarskim i srpskim • Tribina o ovisnosti i nasilju u obitelji • Tribina o prigovoru savjesti s elementima radionice • Ekumensko okupljanje koje prerasta u inicijativu • Program slušanja u okolnim selima • Program slušanja s populacijom povratnika uz pomoć povratnika aktivista • Radionice za djecu • Kazališne predstave • Radionice s mladima a kasnije je osnovan i klub mladih • Informatičke radionice • Organiziranje koncerata u suradnji s INFO-klubom • Pripreme za osnivanje Zbora mještana Dalja • Transcendentalna meditacija (mještanke same dale prijedlog i same organizirale 	<ul style="list-style-type: none"> • Dječje novine „Kiss“, Podrška projektu „Građanin“ u školi • Rad s djecom podijeljenom po etničkoj pripadnosti • Radionice i ljetovanje djece u Živogošću '99. i '00. • Predstava za djecu – borba protiv ovisnosti • Radionice za mlade • Radionice za žene • Pomoć socijalno ugroženim obiteljima • Okrugli stol „Kako pomoći socijalno ugroženim obiteljima“ • Obuka mještana za aktivne slušače • Tematski Program slušanja o mirovnim vijećima – „Mještani slušaju mještane“ • Tribina o socijalnim pravima • Tribina o prigovoru savjesti • Tribina „Razvijanje komunikacijskih vještina“ • Provođenje aktivnosti tijekom Dana kulture mira • Festival zmajeva • Informatički tečajevi i radionice engleskog jezika ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Obuka mještana za projekt slušanja • Tematski program slušanja Romske zajednice – „Mještani slušaju mještane“ • Video projekcije • Kazališne predstave, književna večer, izložba rock plakata, Halloween party, izložba povodom „Dana žena“, likovna kolonija za djecu, sportske igre • Seoske olimpijske igre • Kreativne radionice, izložba radova s kreativnih radionica • Prikupljanje i distribucija humanitarne pomoći • Akcija uređenja Popovca • Program za umirovljenike u Popovcu • Javne tribine „Izbori“, „Prigovor savjesti“, javna tribina za mlade „Izbori“ • Dvije radionice za obuku volontera za nadgledanje izbora • Seminar o uzgoju povrća i soje 	<p>predškolsku djecu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Radionice – tematske i kreativne za žene • Program slušanja „Slušajmo naše stare“ i knjiga priča • Osnovana je etnički mješovita grupa građana koja je problem nestalih i nekažnjavanja ratnih zločina predstavila uredu Predsjednika Republike • Uređenje mjesnog doma • Inicijativa za osnivanje Mirovnog tima u Berku
--	--	---	---



Tablica 3. *Ishodi kao pomoć ostvarivanju interkulturalnih ciljeva*
(Mandić, 2001)

Vukovar s Daljem	Tenja	Beli Manastir	Berak
<ul style="list-style-type: none">- Potaknuti sudjelovanje i vodstvo lokalnog stanovništva u projektima zajednice- Kada predmeti rasprave i ideje podijele zajednicu na grupe sa suprotnim mišljenjem, Projekt slušanja može pomoći u izgradnji mostova i otvaranju komunikacije koja je bila prekinuta.- Uklanjanje stereotipa i dezinformacija koje mogu dijeliti i otuđivati ljude jedne od drugih.- Pomoć u razvoju partnerstva i odnosa koji će unaprijediti ujedinjena nastojanja u aktivnostima zajednice.- Prepoznavanje snaga i prednosti pojedinaca, organizacija/udruga i lokalnih institucija koje djeluju u susjedstvu tako da mogu biti mobilizirani za aktivnosti zajednice i nastojanja razvoja zajednice.- Prepoznavanje problema koji brinu građane i za koje građani vjeruju da stavljaju u pitanje dobrobit zajednice.- Otkrivanje mogućih strategija za rad na tim problemima kroz mudrost, kreativnost i iskustvo osoba najpogodnijih za razvoj tih strategija – osoba iz susjedstva.- Pomoć u razvoju sposobnosti, vještine i vođenja i promoviranja građanske inicijative ili organizacije bazirane na razini zajednice.- Širiti informacije o spornim pitanjima zajednice ili o radu organizacija baziranih na razini zajednice i o tome kako organizacija može oblikovati svoje aktivnosti i usluge da bi bolje služile ljudima u tom području			

Se aktivnosti ovoga projekta bile su usmjerene na dugoročno poma-ganje procesu povratka. Kao dio programa slušanja, u suradnji s lokalnim vlastima, mirovni radnici i volonteri pomagali su u pripremanju društvene sredine za prihvaćanje povratnika. Iz gore navedenog, samo jednog dijela prikaza aktivnosti mirovnih radnika i volontera iz zajednica, možemo zaključiti da je Projekt slušanja oruđe za bolje organiziranje zajednica (Tablica 3).

2.3. K aktivnom slušanju u institucionalnom obrazovanju

Projekt slušanja u zajednici potaknuo je komunikaciju u izrazito os-jetljivim poslijeratnim uvjetima. Takvi pozitivni rezultati ukazuju na vi-šestruku dobrobit vještine aktivnog slušanja. Preslikano na školske uvjete, razvijanjem ove vještine možemo mijenjati odnose u školi–vršnjačke od-nose, odnose među kolegama, odnose učenika i učitelja, i odnos škole i

roditelja (Lasky, 2000). Brojne su prednosti učitelja i djece koja znaju aktivno slušati. Tako Vodopija (2007) donosi da umijeće dobrog slušanja čini osobe: otvorenima za nove ideje, potiče inovativnost, doprinosi boljem odnosu s poslovnim partnerima i kolegama te doprinosi boljim privatnim (osobnim) odnosima. Osim toga, ono smanjuje stres, prevenira konflikte i konfliktne situacije, omogućuje konstruktivne međuljudske odnose, potiče praksu konsenzusa u odlučivanju. Kod djece se to očituje razvijenijom sposobnošću čitanja te općenito boljim rezultatima u učenju, većom razinom usvojenih znanja i sposobnosti te formiranjem samorealiziranih i zadovoljnih jedinki. Posljedica toga je viši školski uspjeh i bolje mišljenje o sebi. Dakle, vrlo je bitno poticajno okruženje koje je najbolje stvarati vlastitim primjerom. Učitelj koji sam aktivno sluša i čiji učenici mogu po modelu naučiti aktivno slušati, osigurava time ujedno razvoj samopouzdanja kod svojih učenika te shodno tome i viši školski uspjeh i zadovoljavajuće socijalne odnose. Radna svakodnevica učitelja zahtjeva učinkovito komuniciranje, pri čemu uspješno slušanje predstavlja vještinu opstanka, ali često je usmjerenost na izricanje poruke mnogo veća nego usmjerenost na njezino pravilno primanje, kao što je navedno na početku rada. Nadalje, postoje brojne prepreke koje učitelju, kao svojevrsnom razrednom vođi, otežavaju aktivno slušanje. Hoppe (2007) navodi da je percepcija očekivanih osobina vođe često suprotstavljena ulozi aktivnog slušatelja. Primjerice, smatra se da bi vođa trebao biti orijentiran na aktivnost, imati gotove odgovore i verbalno dominirati. Isto tako, šutnja se poistovjećuje sa slaganjem, što nije slučaj s aktivnim slušanjem. Odlaganje reakcije samo je dokaz otvorenosti uma i prilike pružene sugovorniku. Osobine ličnosti (nestrpljivost, pričljivost, rezerviranost, itd.) i snažne emocije također mogu stvoriti barijeru aktivnome slušanju. Posebno otežavajuću okolnost mogu predstavljati interkulturalne razlike jer je način na koji komuniciramo kulturalno uvjetovan. Zbog navedenih poteškoća, učitelji bi trebali razvijati vještinu aktivnog slušanja još tijekom studija. Suvremena istraživanja (npr. McNaughton i sur., 2007; Huerta-Wong i Schoech, 2010) sugeriraju da je moguće promijeniti komunikacijske obrasce studenata i naučiti ih aktivno slušati. Pri tome se posebno pogodnom pokazala metoda iskustvenog učenja (Huerta-Wong i Schoech, 2010). McNaught i suradnici (2007) eksperimentalno su utvrdili učinkovitost poučavanja studenata budućih učitelja aktivnome slušanju primjenom tzv. LAFF strategije („listen“, „ask“, „focus“, „first step“ – slušaj, pitaj, usmjeri se, poduzmi prvi korak). Ova strategija sastoji se od četiri koraka, pri čemu je: 1. slušati, iskazati empatiju, pokazati poštovanje; 2. postavljati pitanja i zatražiti dopuštenje da se prave bilješke; 3. identi-

ficiranje problema; 4. donijeti odluku može li i kako učitelj doprinijeti rješenju. Mjerenjem rezultata dokazana je statistički značajna razlika u korištenju vještina aktivnog slušanja između eksperimentalne (studenti koji su poučavani ovoj vještini) i kontrolne skupine (studenti koji nisu poučavani ovoj vještini). Potrebno bi bilo mijenjati komunikacijske obrasce. Zapravo, ugraditi aktivno slušanje u odgojno–obrazovni sustav, traži izmjene u sustavu obrazovanja nastavnika i drugih djelatnika škole. Taj proces zahtijeva da se ubrzaju mehanizmi promjene koje su u institucionalnom odgoju i obrazovanju vrlo spore. Jedan od mogućih pristupa je uvođenje kolegija na nastavničke fakultete. Međutim, dok ne saživi sama promjena (uvođenje kolegija Aktivno slušanje) nužno je u različite kolegije nastavnčkih fakulteta ugraditi temu i metode aktivnoga slušanja. Razrađen je pristup poticanja aktivnoga slušanja na temelju Projekta slušanja i LAFF strategije, a uključuje sljedeće etape: 1. osvijestiti neaktivno slušanje; 2. početi aktivno slušati (iskazati empatiju, parafrazirati, pokazati poštovanje, postavljati otvorena i pojašnjavajuća pitanja); 3. identificirati problem; 4. donijeti odluku može li se i kako doprinijeti rješenju, 5. samoevaluirati. Vještine aktivnog slušanja trebaju biti polazište i osnova ostalim temeljnim znanjima i vještinama neophodnim za interkulturalno djelovanje u odgojno–obrazovnom radu.

3. Zaključak

U radu je naglašena važnost poučavanja i učenja vještine aktivnog slušanja. Prvi je dojam da škola kao zajednica i malo selo, gradska četvrt ili grad nisu pojave za usporedbu. Međutim, zajednica kao opći pojam ima svoja zajednička obilježja, ali svaka zajednica pa i školska zajednica ima i svoje specifičnosti. No, sve što se događa izvan škole ima odraza i u školi. Stoga možemo sa sigurnošću reći da razred, škola, uža i šira zajednica imaju zajedničke mehanizme djelovanja. Kao uspješan primjer primjene aktivnog slušanja u interkulturalnim zajednicama analiziran je Projekt slušanja. Rezultati ovog projekta sugeriraju korake kojima bi se u školskim uvjetima moglo pristupiti poučavanju aktivnog slušanja. Sljedeće etape bi mogle biti okvir za poboljšanje vještina slušanja: 1. osvijestiti neaktivno slušanje, 2. početi aktivno slušati (iskazati empatiju, parafrazirati, pokazati poštovanje, postavljati otvorena i pojašnjavajuća pitanja), 3. identificirati problem, 4. donijeti odluku može li se i kako doprinijeti rješenju, 5. samoevaluirati. Vještine aktivnoga slušanja predstavljaju osnovu i samog interkulturalnoga obrazovanja.

Za ugrađivanje aktivnog slušanja u odgojno-obrazovni sustav potrebno je ne samo buduće učitelje već i učiteljstvo uopće, osposobiti za vještine aktivnog slušanja te za prepoznavanje problema u razredu, obitelji, užoj i široj zajednici; aktivno slušanje koristiti u svrhu prepoznavanja učeničkih problema i uklanjanja stereotipa i predrasuda; konstantno raditi na otkrivanju mogućih strategija za razvijanje komunikacijskih vještina. Posebno je bitno razvijati volonterstvo i građanski aktivizam u što ranijoj dobi učenika. Učeći iz zajednice o aktivnom slušanju stvaramo drukčije pristupe u komunikaciji. Navedeno je moguće uključiti u institucionalno obrazovanje i na taj način pridonijeti ne samo poboljšanju komunikacije, već i međuljudskih odnosa u školi.

Literatura

- Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školske novine.
- Crosnoe, R. (2000). Friendships in Childhood and Adolescence: The Life Course and New Directions. *Social Psychology Quarterly*, Vol. 63, No. 4, 377 – 391. Pribavljeno 2. ožujka 2010. sa <http://www.jstor.org/pss/2695847>
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teacher behavior*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Grubišić-Peko, A. (1988). Potreba novog položaja i uloge učenika u procesu komunikacije u nastavi, U: *Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća*, Zagreb: PKZ, Drugi kongres pedagoga Hrvatske. 316.-320.
- Hoppe, M. (2007). Lending an Ear: Why Leaders Must Learn to Listen Actively. *Leadership In Action*, Vol. 27, No. 4, 11.-14.
- Hueta-Wong, J. i Schoech, R. (2010). Experiential Learning and Learning Environments: The Case of Active Listening Skills. *Journal of Social Work Education*, Vol. 46, No. 1, 85-101
- Jordan, J., Škrabalo, M. i Društvo za psihološku pomoć (2000). *Prema pomirenju: Procjena utjecaja, naučene lekcije i preporuke*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava Osijek
- Kruhonja, K. (2001). *Izabirem život: Poslijeratna izgradnja mira u istočnoj Hrvatskoj*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava Osijek
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher – parent interactions. *Teacher and Teacher Education*, 16, 843-860
- Mandić, S. (2001). *Utjecaj programa slušanja na mirovni rad*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava Osijek
- McNaughton, D., Hamlin, D, McCarthy, J., Head – Reeves, D. i Schreiner, M. (2007). *Learning to Listen: Teaching an Active Listening Strategy to*

- Preservice Education Professionals. *Topics in Early* .Vol. 27, No. 4, 223 - 231
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (2008). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. Pribavljeno 16. veljače. 2010 sa: <http://public.Mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>
- Peko, A. (2007). Učiti kako poučavati, U: Previšić, V., Šoljan, N., Hrvatić, N. (ur), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 260-275.
- Peko, A. i Mlinarević, V. (2009). Predgovor. U: Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera i Učiteljski fakultet Osijek, 5. – 9.
- Peko, A, Mlinarević, V. i Gajger, V. (2008). Položaj učenika u nastavi (jučer-danas-sutra) U: Uzelac, V. I. Vujičić, L. (ur). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci, 255.-261.
- Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić (ur.) *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga, Zagreb, 15.- 38.
- Pritišanac, M. (2009). Aktivno slušanje i empatija (diplomski rad). Osijek: Učiteljski fakultet
- Projekt slušanja. Pribavljeno 2.ožujka 2010 s <http://www.listeningproject.info/resources/indeks>
- Rosenberg, M. (2006). *Nenasilna komunikacija: jezik života*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava Osijek
- UNICEF (2002). Stop nasilju među djecom. Pribavljeno 26. ožujka 2010 sa: <http://www.unicef.hr/show.jsp?page=148522>
- UNESCO (1997). *Learning to Live Together*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand
- Vodopija, Š. (2007). *Umijeće slušanja – priručnik i savjetnik za uspješnu komunikaciju*. Zadar: Naklada d.o.o.
- Vukanović, R., (1980). O položaju učenika u nastavi. *Pedagogija u samoupravnom socijalističkom društvu*, Zagreb: PKZ
- Walters, H. (1997) Priručnik za trening. *Projekt slušanja – Slavonija – Hrvatska*. Centar za mir, nenasilje i ljudska prava Osijek.
- Ward, N., Escalante, R, Al Bayyari, Y. i Solorio, T. (2007). *Learning to Show You're Listening*. *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 20, No. 4, 385. – 407.
- Živković, Ž. (2004). *Emocije u razredu*. Đakovo: Tempo d.o.o.

**LEARNING TO LISTEN ACTIVELY
(AN EXAMPLE FROM INTERCULTURAL COMMUNITY)**

Abstract

Active listening plays a significant role in communication as the basis for not only intercultural education, but education in general. The paper aims at emphasizing the necessity of developing the skill of active listening in school environment, and it also elaborates the possible approaches to this task. The classroom communication research has shown that the verbal activity of the teacher is still dominant, but decreasing, making room for pupils' verbal activity. Taking in consideration the need to improve communication in contemporary schools and to educate all participants of schooling process to face the intercultural challenges, the paper offers an analysis of a project for promoting listening in multicultural communities in eastern Croatia. The results suggest the various benefits of the use of the active listening skills. The authors argue that it would be possible to apply the project methods in school curriculum. By developing the active listening skills, it is possible to change school communication – not only between the colleagues or pupils and teachers, but also school – home communication. If such projects are moved from the community to institutional frames, a valuable contribution to the improvement of interpersonal communication in schools can be achieved. In order to implement active listening in education system, it is important to encourage active listening in working teaching staff and in future teachers, which would help them to recognise and cope with the (intercultural) problems of their pupils, to work against stereotypes and prejudices, and to constantly develop strategies for improving classroom communication.

Key words: active listening, classroom communication, intercultural education, intercultural community, school

NEGOTIATING CONFLICTING IDENTITIES IN LONDON CLASSROOMS: WORK IN PROGRESS

dr Dina Mehmedbegović

Institute of Education, University of London, United Kingdom

D.Mehmedbegovic@ioe.ac.uk

Abstract

This chapter is based on work in progress in London classrooms. It seeks to explore what role autobiographical writing can play in developing intercultural teaching and learning. Having pupils from conflicting backgrounds in the same classroom is one of the impacts of globalisation faced especially by educators in global cities. Autobiographical approaches engage with these complexities in structured and affirmative ways. It also addresses the fact that all too often children experience curriculum and teaching as disconnected and irrelevant to their reality. The work outlined in this chapter explores ways of achieving a high level of learner engagement and relevance.

Linking classroom work to wider issues of globalisation leads into considerations of the role curriculum may have in the development of intercultural communities. Differences between multicultural and intercultural societies are discussed along with the argument that the education system is one of the main pillars in the process of developing the principles of intercultural engagement.

Key words: autobiography, autobiographical approaches, multicultural, intercultural, globalisation, global cities, conflicting backgrounds

Introduction

This chapter is based on work in progress, which seeks to explore what role autobiographical writing can play in developing intercultural teaching and learning. I will start by providing relevant insights into the context, followed by vignettes from work in classrooms and considerations of relevant literature and policy.

Context

According to Eurostat, London is the most densely populated city and metropolitan area of the European Union. The estimates are that around 7.57 million people live in London as registered residents (GLA, 2009). In addition around 27 million tourists are registered in London annually (Visit London, 2009). Its wider metropolitan area has a population estimated between 12 and 14 million, depending on the definition of its borders. The figure given in the updated London Plan (2009) is 21 million.

London currently attracts around 40 per cent of all migrants resident in the UK. According to the 2006 Annual Population Survey, London's largest migrant populations are from India, Bangladesh, Ireland, Jamaica, Nigeria, Poland, Kenya, Sri Lanka, South Africa and Ghana. These ten migrant groups comprise 42 per cent of London's migrant population. Estimates for the period 2004-2006 indicate that the percentage of the London population born outside the UK ranges from seven percent in Havering up to 52 per cent in Westminster. According to the updated London Plan (GLA, 2009) the city's population will increase by between 800,000 and 1 million people between 2001 and 2016, mainly driven by the influx of migrants. Around 30,000 of the migrants arriving annually in London are fleeing conflicts in different parts of the world (British Refugee Council dana, 2010). A great number of classrooms in London will therefore include children from communities on opposing _se din_ current, recent or historically remote conflicts. In such classrooms events such as the New York or London bombings, or curriculum topics such as world wars, can be the trigger that upsets peer relationships and disturbs the learning environment.

London has been internationally recognised as a city which has provided a sanctuary for communities and individuals fleeing conflict and discrimination since the 17th century. At that time thousands of Huguenots fleeing religious persecution in France were welcomed and given financial help in London. More recent waves of asylum seekers have fled from Somalia, Sudan, Iraq and former Yugoslavia. In the nineties London accepted 4000 ex-detainees from concentration camps in Bosnia and Herzegovina, victims of ethnic cleansing.

In parallel, mainstream London schools have been developing expertise and good practice in intercultural teaching and learning. An increasing number of educators from Asia, Europe and the USA are

organising study visits to London and visiting schools which can showcase models of good practice and provide examples of inclusive and multicultural environments.

Focus

This study, which is work in progress, attempts to use a classroom intervention to explore how autobiographical writing can be used to engage with the complexities of having pupils from conflicting backgrounds in the same classroom.

Providing structured classroom opportunities for children, and adults, to share narratives of themselves not only facilitates intercultural learning but also ‘holds an affirmative mirror’ to children’s backgrounds (Cummins, 2001). Adults are included in this process because they can provide models for children, but their inclusion is also an important step in creating a collaborative classroom where adults, as much as children, provide an insight into their own identity. In the process of sharing their own narratives with peers and teachers children experience diversity of cultures and experiences in a very personal way.

European Memories initiative makes a case for developing an understanding of history which is not only about accumulating pieces of information, but having a personal insight into emotions and thinking of individuals caught up in the processes of upheaval and change (www.europeanmemories.eu). The following case study, which is based on historical events that every European pupil will learn about at some point in their education, illustrates well the strengths of autobiographical approaches as advocated by European Memories: ‘making historical events come alive and understanding them from the inside’.

Case study

The partner school in the development of the autobiographical approach outlined in this case study is an inner London primary school catering for children age 3-11. It is a one form entry school with 220 children on roll and early years provision (3-5). Its diversity is reflective of the inner London community context in which it is located, with 60 percent of pupils from ethnic minority backgrounds. Pupils mainly come from European backgrounds, Black Caribbean, Chinese and mixed

backgrounds. School staff themselves reflect local community and pupils. They are an international team from different European, UK and Australian backgrounds led by an Asian origin headteacher. The school is evaluated by OfSTED (Office for Standards in Education) inspectors as outstanding and it has received a number of national awards.

One of the teachers, who was appointed as the co-ordinator for English as an Additional Language and Gifted and Talented aspects of curriculum and extracurricular activities had been the key member of staff in initiating this partnership at the school level. Equally, her colleague, Year 6 teacher, had been key as a classroom based partner.

The Year 6 classroom itself, where this work was conducted, was already an environment reflective of the community of its learners. Its central display was: 'Where we come from', consisting of a display of the world with photos of the pupils pasted onto twenty three different countries on four different continents, highlighting their diversity. Their common values and shared space was symbolised by arrows linking each of these photos with London, their school and classroom.

The autobiographical approach was introduced as a part of structured speaking and listening section of the curriculum. The multimedia introduction narrative provided by myself as the guest speaker was used to model the way of developing autobiographical writing and oral presentations using: photographs, films, music and literature. The underpinning theoretical principle of this approach is Cummins' (2001) Maximum Identity Principle, which supports students' engagement with wider backgrounds of their families; histories and literary works of their communities as aspects of their own individual identities. Exploration of wider backgrounds enriches students' understanding of self and their own present day circumstances. Following the model lesson, students worked with their class teacher for three weeks on researching their backgrounds, talking to their family members, collecting multimedia elements and developing a presentation which is based on a poster with written text and visual elements. On the day scheduled for students' presentations, there were a number of guests in the classroom. Myself, as the project leader and the adult who introduced the work, the teacher mentioned above with responsibilities for English as an Additional Language and the headteacher. Having guests on the day of presentations gave children a sense of special occasion and having real audience. Everybody in the class of 26 students presented during this half-a-day session. For the purposes of this paper I have selected the following examples:

Two boys, who sit next to each other in this class, presented the following work based on their backgrounds.

1. The first boy showed a photo of Hamburg after bombing at the end of the Second World War, which led into an introduction about his German roots and family attachments to that city. He told the class about his grandmother who grew up in Hamburg, his mother who was born there and himself going there frequently for visits. One of his photos was of him and his parents and sister in front of his grandmother's home. He proudly spoke about being bilingual in English and German, which resulted in him already having a GCSE in German (exam taken at the age of 16, although he was only 11). His next photo was of a teenage girl in a Hitler Youth uniform. This was his grandmother, at the beginning of the Second World War. The key part of his narrative was the insight into the experience of being forced to join an organisation such as the Hitler Youth and the theme of survival during a war, followed by the experience of bombing, living in a occupied country and time spent in a Russian labour camp.



2. The second boy showed a photo of a Jewish ghetto: the other side of the Second World War, the experience of those who suffered the greatest losses. His narrative concerned a family originating from Russia, moving to Germany, being imprisoned in German concentration camps, and some of the members joining the French resistance. He used a mixture of family photos and photos from textbooks, which illustrated the narrative about the ghettos written down and based on conversations with his family members. This boy also mentioned how he had been hearing fractions of these stories during family gatherings or just mentioned in different instances, but only now that he had done the research for this project and written things down, he felt he had put the pieces together in a way that made sense and enabled him to have a better understanding of his family.

These two boys provided genuine individual insights, albeit on a small scale, into one of the most studied history topics. They referred to concepts and institutions that every European pupil will come across at some point in their education. Even though told from the two most opposing sides of the world conflict, their stories had a strong shared aspect: the struggle of individual for survival and the suffering that conflicts bring to all involved. The recurring mention of the concentration camp was a reminder of how similar these experiences can be.

Posters were displayed in the classroom for presentations of children's work:



My Family History


Personal and Academic Testimonials

They were my mother's grandparents. My great-grandfather was born in... [text continues]

In the year 1948... [text continues]

Several years by this time... [text continues]

But the war again flared up... [text continues]




My Grandmother

Recent Birth

Recent birth date by great-grandmother... [text continues]

This date of birth... [text continues]

She died on the 10th April 1948... [text continues]



My Family

Family History Timeline

First Great-Grandparents

The Life of My Mother

My Grandparents' Childhood

The War

My Parents' Childhood


My Childhood

My Parents' Childhood

My Childhood

1900 1910 1920 1930 1940 1950 1960 1970 1980 1990 2000

The Fiddler on the Roof




The Fiddler on the Roof

"The Fiddler on the Roof" was based on a series of short stories written in Yiddish by Sholem Aleichem. It follows the life of Tevye the Milkman (Chaim Topel in the film) his wife Golda and his six daughters as they carry out their obligations in life, to earn a small profit and to marry off their daughters one by one to a rich husband, and all is well, until the Cossacks come.


I have brought this film in to show the class how life was really like in the shtetl. This really is the perfect example shown in a both witty and touching context.

That King of Kings



That King of Kings

Life in a Ghetto



Life in a Ghetto

From the years 1932 onwards Jews in parts of Poland, Lithuania and Poland were forced out of their homes as a result of anti-semitism and the suspicion of the authorities. From there they were moved into vast Ghettos under constant armed guard. Any complaint or attempt to escape would be punished by death.

Life was very tough. Food was scarce as were the quality of houses (also known as ghettos) was poor. However it must be said there was a fierce community spirit and people were far more united together than they are now. My Great-Grandparents grew up in these conditions, and this is their story.

Reflecting on the role of the project leader, I need to say that attending the students' presentations, only to discover that one of the posters included an extremely sensitive photo, in fact what can be seen as a taboo photo, of a family member in a Hitler's Youth uniform, I felt uncomfortable and anxious about the presentation that was coming. I was revealed that the grandmother was not portrayed as a Nazi supporter, but as a young person being forced to wear Nazi symbols. However, only when the presentations were completed without any incident in the class, was I able to appreciate the fact that this episode demonstrated the existing levels of trust in this school and the classroom; that children and families felt safe to share even sensitive details.

However, these two presentations also show that even conflicts which are historically remote are still very much present in family interactions and narratives. They still influence the identities of children and young people in classrooms today, as when for example children of German background report being bullied in the playground when the Second World War is taught. This episode also highlights the fact that in a global city, such as London, teachers need to be prepared to negotiate politically and historically sensitive issues as and when they arise.

A recent study of student teachers in Sussex and Kent reveals another aspect of this context, which are experiences of teachers who are from overseas or ethnic minority backgrounds. The following account is a testimony that even adults of German origin are still openly bullied in classrooms:

'One or two (children) made comments about Nazi Germany... I found that very difficult to deal with; the advice from the mentor was never to tell them (children) that I was German, to avoid this kind of reaction... In one class there was a kid constantly calling out 'Hitler'...Another child drew a swastika; when I pointed it out, the teacher said the girl didn't know what she was doing, and shouldn't be told off, so it was swept under the carpet.' (Cole and Stuart, 2005)

This classroom vignette provides evidence that neither teachers nor teacher educators are equipped with strategies to engage with the process of negotiating conflicting identities. Many similar experiences in classrooms and playgrounds are not reported or dealt with in any structured way.

Miller's (2008) study with the Caribbean OTTs (Overseas Trained Teachers) revealed experiences of 'cultural shock, loss of confidence, impairment of self-esteem, lack of support, not being accepted as equals to local colleagues and being abused (verbally, racially and physically) by pupils'.

Recommendations based on studies with overseas trained teachers call for 'engaging in intercultural teacher education which involves both teacher educators and trainees _se d ongoing exploratory process' (Block, 2006). Structured opportunities for the sharing of autobiographical narratives provide a platform for this exploratory process to take place within teacher training and mainstream curriculum. Autobiographical approaches in different subject areas should be developed to facilitate the process of negotiating identities of adults and children in a constructive way. This type of work is of particular importance to developing intercultural understanding in the highly diverse classrooms of global cities, such as London.

The role of autobiographical writing in shifting from multicultural to intercultural teaching and learning

I will start this section by considering different ways of conceptualising intercultural teaching and learning, in literature and policy documents. 'Intercultural' seems to identify the active and dynamic components leading to cultural transformation through positive engagement with other cultures, rather than passive tolerance of 'otherness'. Some educators make a distinction between 'multicultural education', which is more in use in the USA context, and 'intercultural education' which is _se din the EU official discourse. Multicultural may be seen as a coexistence of different cultures, where as intercultural signifies cultures which interact, influence each other and evolve together. _se d also helpful to engage with further interpretations of interculturality as given by Rey (1992):

- interaction
- exchange
- breaking down barriers
- reciprocity
- objective solidarity.

The Education Pack: 'All Different – All Equal' published by the European Council in 1995 argues for the need of transition from multicultural to intercultural societies on the following grounds:

'Multicultural societies: Different cultures, national, ethnic, religious groups all living within the same territory, but not necessarily coming into contact with each other. A society where difference is often viewed negatively and forms major justification for discrimination. Minorities may be tolerated passively, but not accepted or valued. Even in cases where there are legal rights designed to stop discrimination, the law may not be enforced uniformly.

Intercultural societies: Different cultures and national groups living together within a territory, maintain open relations of interaction, exchange and mutual recognition of their own and respective values and ways of life. We are talking then about a process of active tolerance and the maintenance of equitable relations where everyone has the same importance, where there are no superiors or inferiors, better or worse people... 'Interculture' is a process, not a goal in itself.' (European Council, 1995, p 2)

In this process the education system and its curriculum play a significant role. We do not say that education alone can transform a multicultural to an intercultural society, but it can certainly be identified as one of the main pillars of that process. Many children experience engagement with other majorities or minority groups upon the beginning of their schooling. Through teaching and learning activities children construct and deconstruct their concepts of self and others. Schools as central sites of children's developmental experiences need to equip them to actively contribute to transforming their social environments from multicultural ones to intercultural ones.

The educators in the field of intercultural education have identified two sets of tools which intercultural education needs to provide young people with: 'the capacity to recognise inequality, injustice, racism, stereotypes and prejudices; and the knowledge and the abilities which will help them to challenge and to try to change these mechanisms whenever they have to face them in society.' (European Council, 1995)

Although this classification provides the clarity of focus for intercultural education, it may be vulnerable to criticism that it spells out only counteracting negativities which surround diversity. However, the journey to becoming a citizen aware of and actively

opposing types of inequalities entails many instances of teaching which use diversity as a resource for learning.

Cummins (2001) argues that inequalities in education outcomes between different groups cannot be remedied by effective teaching only. The best teaching that holds 'an affirmative mirror' to every pupil which can hope to achieve that. By holding an affirmative mirror is meant classroom practices which include and affirm different types of cultural and linguistic capital children bring with them. Or expressed in a very simple way: can pupils identify with what is being taught? Does the curriculum content act as an alienating or inclusive tool? Does the content have relevance to children's own experience?

Autobiographical work in different subject areas, which encourages children to explore, research and share their backgrounds, creates conditions for 'Maximum Identity Investment' types of learning to take place (after Cummins, 2001).

In the process of sharing their own narratives with peers and teachers children experience diversity in a very personal way. Experiences of two university lecturers using autobiographical approach in the context of the USA higher education highlight the following benefits of this approach: capturing complexities of individual life; exposing multiple layers of human experiences; showing identity in making, rather than as a static picture of the self; being intellectually and emotionally appealing for critical self and social reflections (Wang and Yu, 2006). Providing structured opportunities for children, and adults, to share narratives of themselves facilitates both: intercultural learning and practices affirmative of the self and others.

Latest Developments: Taking autobiographical approach a step further

In this section I will explore initiatives and models which have developed from generic autobiographical approaches and have added innovative aspects to it.

Last year The Council of Europe published 'The Autobiography of Intercultural Encounters' (2009). This document is essentially a toolkit for reflecting on one's experiences of otherness. The reflection process is guided by a sequence of questions based on relevant

research and it is adapted for different age range. The aim of this toolkit is to provide educators and young people with means of reaching a better understanding of the self and others. Its goal is to support the development of relevant skills and intercultural competencies. It has multiple possibilities of use: as a self-reflection or self-assessment tools, not shared with anybody; for one-to-one work and confidential sharing or for collaborative learning in classroom or group settings. In terms of its place in the learning cycles or curricula, this approach can be built in at regular intervals with the intention of following the process of developing awareness and skills or it can be used as a response to a positive or negative event (study a racial incident).

This initiative enables educators to focus specifically on intercultural experiences and scaffold the process of attitude development by targeting reflection and analysis process on all four components of attitude formation: knowledge, belief, behaviour and action. This toolkit demonstrates ways of structured and targeted use of autobiographical writing in order to achieve goals of education relevant to global and local citizenship.

The ABC (Autobiography, Biography, Cultural analysis) model originally developed by Schmidt (1998) and further adapted by Finkbeiner and Koplín (2001) to ABCD, adding the aspect of developing the dialogue following the cross cultural analysis, moves from working on autobiographies to the exploration of the other through biographical writing based on interviews with the class, which is followed by an analysis of similarities and differences between the self and the other. Identified differences and similarities are then used to analyse held attitudes. Finkbeiner and Koplín (2001) advocate exposure to personal narratives of peers from other cultures as a preparation for life-long intercultural learning.

For educators enthusiastic to use these approaches in their settings it will be of great interest to engage with the initiative: European Memories. This project with the aim of developing social and civic competencies of European citizens provides a central space using a web portal (www.europeanmemories.eu) with the purpose of: archiving narratives; providing guidance on using multimedia (audio, visual and written media) to produce narratives and providing access to a network of institutions working in the field of autobiography and memory.

Apart from virtual and web based support and activities, there are also opportunities to engage in real life activities: Narrating Europe competition and European Autobiography Festival, held this year in September in Pieve Santo Stefano, Italy. The selected collection of work entered for the competition is published in seven languages, while the Festival offers opportunities for training in using autobiographical and historical methods.

In my concluding comments I would like to highlight what I see as the key principles of autobiographical approaches as highlighted by European memories. Firstly, memories are not only about past, but about 'self-recognition' in the present and 'resource for understanding our contemporary reality'. Secondly, having the insight into the personal experience of what we see at the 'other' is the foundation for peaceful co-existence in a diverse society. Thirdly, autobiographical work provides framework suitable for cross generational work, from young children to senior citizens, every individual can contribute his own unique and equally valuable insight. And finally, every *_se din_a lis* the expert on what is their own interpretation of their background and past. This final point is especially important in the context of children who are new arrivals and new to learning the language *_se din school*. Making sure they engage in activities where they feel competent and confident is essential for their self esteem and future achievement. The fact that European Memories advocate multimedia approaches and writing in different languages opens up multiple opportunities for different learners profiles and ages.

The two models outlined above and the European Memories project demonstrate the wealth of potential that autobiographical approaches have in advancing intercultural understanding and communication. They remind us yet again that the most valuable resources we have in our classrooms are children and teachers themselves and their experiences. All too often children voice raises the issues of curriculum and teaching that appears disconnected and irrelevant to their lives and reality. Autobiographical approaches provide the highest level of learner engagement and relevance. With this in mind educators at all levels, primary to higher education and teacher trainers, should be looking for ways which will enable them to exploit autobiographical approaches for the benefits of enhanced participation, achievement and intercultural competencies.

References

- Block, D (2006) *Multilingual Identities in a Global City: London Stories*, Palgrave, London
- Cole, M and Stuart, J (2005) 'Do you ride on elephants' and 'Never tell them you are German': The Experience of British Asian and Black and overseas trained teachers in South-East England, *British Education Research Journal*, 31(3), 349-366
- Cummins, J (2001) *Language, Power and Pedagogy, Multilingual Matters*, Clevedon
- European Council (1995) *All Different- All Equal*, Education Pack
- European Council (2009) *Autobiographies of Intercultural Encounters European Memories*, <http://www.europeanmemories.eu>
- Fikbeiner, C and Koplín, C (2001) *A Cooperative Approach to Facilitating Intercultural Education*, <http://www.readingonline.org/newliteracies/finkbeiner>
- GLA (Greater London Authority) (2009) *London Plan*, <http://www.london.gov.uk>
- Miller, P (2008) *Professional Lives under Review: Overseas Trained Teachers (OTTs) in secondary education in London*, *London Digest*, Issue 5, <http://www.leru.org.uk>
- Rey, M (1992) *Training Teachers in Intercultural Education*, Council of Europe, Strasbourg
- Refugee Council Dana, <http://www.refugeecouncil.org.uk>
- Schmidt, PR (1998) *The ABC's of Cultural Understanding and Communication, Equity and Excellence in Education*, 31 (2), 28-38
- Visit London, <http://www.visitlondon.com>
- Wang, H and Yu, T (2006) *Beyond Promise: Autobiography and Multicultural Education*, <http://www.readingonline.org/newliteracies/wang>

POSREDOVANJE IZMEĐU SUKOBLJENIH IDENTITETA U LONDONSKIM UČIONICAMA: RAD U NASTAJANJU

Sažetak

Rad se temelji na istraživanju koje je u tijeku, a odnosi se na londonske škole. Cilj mu je istražiti koju ulogu može imati autobiografsko pisanje u razvoju interkulturalnog poučavanja i učenja. Razredi s učenicima različitog podrijetla, a čiji su narodi u sukobu, jedna su od brojnih posljedica globalizacije s kojom su suočeni učitelji u velikim gradovima. Autobiografski pristup pomaže u takvim situacijama na afirmativan način. Također doprinosi tomu da djeca ne doživljavaju nastavne sadržaje potpuno odvojenima od stvarnog ži-

vota. Prezentirani rad istražuje načine na koji se može postići visoka uključenost učenika u nastavu.

Povezivanje razrednih situacija sa širim aspektima globalizacije potiče na promišljanje o ulozi kurikulumu u razvoju interkulturalnih zajednica. Rad se bavi i razlikama između multikulturalnih i interkulturalnih društva, kao i stavom da je obrazovni sustav jedan od glavnih stupova procesa razvitka interkulturalne suradnje.

Ključne riječi: autobiografija, autobiografski pristup, multikulturalno, interkulturalno, globalizacija, globalizirani gradovi, narodi u sukobu

INTERKULTURALNA KOMPETENTNOST UČITELJA U OSNOVNOJ ŠKOLI

mr. sc. Ines Bijelić
Osnovna škola Sućidar, Split
Filozofski fakultet u Splitu, Odsjek za učiteljski studij, Hrvatska
ibijelic@ffst.hr

Sažetak

Protetklih smo godina svjedoci mnogih promjena u području suvremenog odgoja i obrazovanja, a samim time i položaja učitelja u suvremenoj školi. Potrebne kompetencije učitelja postaju sve složenije kako bi mogle odgovoriti na nove izazove i zahtjeve drugačijeg karaktera. Jedna od zasigurno važnijih kompetencija suvremenog učitelja je interkulturalna kompetencija koja od učitelja iziskuje permanentno usavršavanje. U radu se stoga kritički razmatra interkulturalna kompetentnost učitelja u osnovnoj školi kao jednih od ključnih nositelja praktične provedbe interkulturalnog odgoja i obrazovanja s osobitim naglaskom na analizu i tumačenje osnovnih komponenti interkulturalne kompetentnosti.

U empirijskom dijelu istraživanja, među učiteljima/icama razredne i predmetne nastave zaposlenih u osnovnim školama Splitsko-dalmatinske županije, željelo se ispitati poznavanje interkulturalnih sadržaja, način provedbe interkulturalnog odgoja i obrazovanja te interkulturalna osjetljivost učitelja u osnovnoj školi s obzirom na sociodemografska obilježja ispitanika. Rezultati istraživanja pokazuju stupanj interkulturalne kompetentnosti današnjih učitelja u osnovnim školama te daju poticaj za promišljanje prilikom kreiranja programa obrazovanja učitelja za interkulturalizam, kako kroz studij tako i tijekom cjeloživotnog stručnog razvoja, a sve sa svrhom kako bi bili sposobljeni promicati vrijednosti kao što su uvažavanje različitosti, suradnja, tolerancija i ravnopravnost.

Ključne riječi : interkulturalni odgoj i obrazovanje, interkulturalni kurikulum, interkulturalne kompetencije učitelja, interkulturalne komunikacije, multikulturalizam

Uvod

Internacionalizacija obrazovanja kroz globalizacijske procese ima neposrednu implikaciju na novu sliku škole kao i na izmijenjenu sliku učitelja.

učitelja u njoj. Utjecajem nekoliko razvoja neposredno se utjecalo i na izobrazbu učitelja: novom filozofijom obrazovanja, otvorenim odgojem, fleksibilnom prosvjetnom politikom i strategijama, odgojem individualnosti i socijalizacijom, interkulturalnim odgojem i obrazovanjem, alternativnim pedagoškim idejama i školama te interdisciplinarnim dijalogom (Previšić, 2003). Posljedica svega navedenog su nova očekivanja koja su stavljena pred školu, a to su utjecaj na formiranje interkulturalnih stajališta učenika kao i osposobljavanje učenika za promicanje vlastite kulture te ostvarivanje interkulturalne komunikacije na svim razinama. Izgradnja ovakve škole te provođenje interkulturalnog kurikulumu moguće je jedino uz dobro pripremljene i interkulturalno kompetentne učitelje. Zbog toga je važno da se budućim učiteljima već u primarnom obrazovanju, a budućim i sadašnjim učiteljima kroz programe stručnog usavršavanja daju informacije te prenesu iskustva vezana uz rad u multikulturalnim školama. Budući da će učitelji poučavati učenike različitog kulturnog podrijetla od svoga, iznimno je važno da postanu svjesni i individualne kulturne perspektive te da mogu razmišljati o oblicima kulturne različitosti (Hrvatić i Piršl, 2007).

Važno je naglasiti da je interkulturalizam shvaćen kao aktivno razumijevanje različitih kultura, uspostavljanje pozitivnih odnosa razmjene i međusobnog obogaćivanja (Bell, 1994., Perotti, 1995.), a da pri tom škola ne smije biti mjesto stjecanja interkulturalnih spoznaja, već postaje mjesto kontinuiranog "učenja" (su)života, suradnje, tolerancije, ravnopravnosti, u kojem neposredno djeluju učenici, učitelji, roditelji i okruženje (Hrvatić, 2007). Ovakav pristup ukazuje da "cilj interkulturalnog obrazovanja nije znanje, već odnos, stav prema znanju: nova konstrukcija i razina znanja koja omogućuje nastajanje i djelovanje interkulturalne odgojne (školske) zajednice, kao modela i poticaja za šire društvene promjene" (Hrvatić i Sablić, 2008, 204).

U znanstvenim i stručnim okvirima u posljednje vrijeme mnogo se govori o važnosti trajnog profesionalnog usavršavanja učitelja pa je koncept cjeloživotnog obrazovanja i učenja postao imperativ društava temeljenih na znanosti i znanju (Vizek-Vidović, 2005; Radeka, 2002, 2008) te bi svakako u kurikulume izobrazbe učitelja trebalo staviti naglasak na razvoj interkulturalne kompetencije. Posljednjih desetljeća prošlog stoljeća mnoga istraživanja u svijetu su se bavila interkulturalnom kompetencijom učitelja želeći utvrditi njezine indikatore. Različiti istraživači su došli do različitih spoznaja, a dvije najprihvaćenije spoznaje su spoznaje Bensona (1987) prema kojem postoji deset elemenata interkulturalne kompetencije: govorne vještine, komunikacijske vještine, interakcija, pojačane ak-

tivnosti, prijateljstvo, društveno odgovarajuće ponašanje, posao, stajališta zadovoljstvo i mobilnost. Prema Byramu i Zarateu (1997) interkulturalna kompetencija je sposobnost usvajanja interkulturalnih stajališta, znanja i vještina u cilju boljeg razumijevanja i poštovanja različitih kultura. U ovoj se definiciji može prepoznati pet ključnih elemenata interkulturalne kompetencije: interkulturalni stavovi, znanja, vještine interpretiranja, vještine otkrivanja i interakcije te kritička kulturna svjesnost i politička kultura. Prema navedenom osoba koja ima izražene interkulturalne stavove bi trebala biti otvorena, radoznala i bez predrasuda u kontaktu s drugima. Znanje bi se odnosilo za poznavanje jezika, tradicije i običaja drugih kultura, vještine interpretiranja, sposobnost interpretacije značenja neke ideje ili načela druge kulture i uspoređivanje s vlastitom. Vještine otkrivanja i interakcije bi značile otkrivanje elemenata i običaja druge kulture, ali i sudjelovanje u istima, dok bi kritička kulturna svjesnost i politička kultura podrazumijevale sveukupnost shvaćanja određene političke zajednice.

Bez obzira na različite podjele najvažnije je učitelji budu svjesni da će poučavati učenike različitog kulturnog podrijetla od njihovog (Dilworth, 1992; Fox i Gay, 1995). Učiteljsku svjesnost navedenog bi trebali poticati programi na učiteljskim fakultetima i programi stručnog usavršavanja učitelja stavljajući naglasak na razvoj interkulturalne kompetencije koja bi se mogla ostvariti poučavanjem: prirode odnosa među kulturama, njihovog mijenjanja tijekom vremena i utjecaja na globalno društvo; međudnosa između manjinske i dominantne kulture unutar društva te važnih kulturnih doprinosa pojedinaca koji se odlikuju različitošću glede različitih pitanja u odnosu na dominantnu kulturu (Hrvatić, Piršl, 2007).

Ujedno je važno naglasiti kako "obrazovanje učitelja u području interkulturalizma treba promatrati u svjetlu obrazovanja za školu otvorenu prema različitostima, a ne orijentiranu za zbrinjavanje "posebnih" potreba" (Hrvatić, Piršl, 2007, 405). Nova uloga učitelja jest osposobiti učenika za komunikaciju i prihvaćanje ljudi koji su različiti od njega, kako bi se osjećao dostojnim i ravnopravnim članom zajednice kojoj pripada (Sleeter i Grant, 1994).

Obrazovanje učitelja za interkulturalizam je tema koja se sve češće spominje, a posebice kada je u pitanju primarno obrazovanje učitelja. Ono što nas je posebice zanimalo je pitanje obrazovanja učitelja koji su već zaposleni u osnovnim školama te su time i završili svoje primarno učiteljsko obrazovanje. Naime, radi se o velikom broju učitelja koji će ipak još niz godina raditi s učenicima i interkulturalno ih obrazovati i odgajati.

Istraživanjem smo željeli prvenstveno ispitati interkulturalnu kompetentnost učitelja u osnovnoj školi, ali ujedno i saznati koliko znanja uopće imaju iz područja interkulturalne pedagogije, na koji način su ih dobili, što očekuju u budućnosti od programa stručnog usavršavanja kada je u pitanju interkulturalizam te koliko često u sadašnjem radu uspijevaju sa znanjima koja su do sada stekli interkulturalno djelovati.

Metodologija istraživanja

Ispitanici

U istraživanju je sudjelovalo 260 učitelja/ica razredne i predmetne nastave zaposlenih u osnovnim školama Splitsko-dalmatinske županije (tablica 1.) što čini 10% od ukupnog broja učitelja/ica razredne i predmetne nastave zaposlenih u osnovnim školama Splitsko-dalmatinske županije te se podaci mogu smatrati reprezentativnima.

Tablica 1. *Struktura uzorka ispitanika*

	Spol		Str. Profil		Stručna sprema				Nac. Manjin		Dob			Staż		
	M	Ž	RN	PN	SSS	VŠS	VSS	MR/DR	NE	DA	<30	31-50	>50	<5	6-20	>20
f	30	230	56	56	2	86	168	4	260	0	34	170	56	60	134	66
%	12	88	129	230	1	33	65	2	100	0	13	65	22	23	52	25
Σ	260															

Instrument i postupak istraživanja

U svrhu ovog istraživanja konstruiran je upitnik za ispitivanje interkulturalne kompetencije učitelja u osnovnoj školi. Prvi dio upitnika je sadržavao osnovne sociodemografske podatke (spol, dob, radno iskustvo, stručni profil, stručnu spremu te pripadnost nacionalnoj manjini). Drugi dio upitnika je sastavljen od 25 tvrdnji koje se odnose na interkulturalnu kompetentnost učitelja poput interkulturalnih stavova, znanja, vještina interpretiranja, otkrivanja i interakcija te kritičke kulturne svjesnosti. Za svaku tvrdnju ponuđen je odgovor u obliku skale Likertova tipa od 5 stupnjeva pomoću koje ispitanik procjenjuje koliko se navedena tvrdnja odnosi na njega, od 1 = uopće se ne odnosi na mene do 5 = u potpunosti

se odnosi na mene. Posljednji dio upitnika je sastavljen od 9 tvrdnji koje se odnose na način provedbe interkulturalnog odgoja i obrazovanja u školi te znanja koja ispitanici posjeduju iz područja interkulturalne pedagogije. Za svaku tvrdnju ponuđen je odgovor u obliku skale Likertova tipa od 4 stupnja pomoću koje ispitanik procjenjuje učestalost primjene navedenog, od 1 = nikada do 4 = uvijek.

Ispitivanje je provedeno grupno, u dogovorenom terminu u svibnju 2010. godine. Prije primjene upitnika, ispitanicama je objašnjen cilj istra-

Tablica 2. *Faktorska matrica*

Br.	Čestica	F1	F2	F3	F4	
17.	Prihvaćam različite načine razmišljanja.	.82				
16.	Prihvaćam drugačije viđenje stvarnosti.	.80				
14.	Poštujem različite sustave vrijednosti.	.77				
12.	Prihvaćam različite životne stilove.	.71				
13.	Lako uspostavljam i održavam međusobne odnose.	.67				
3.	Ne stvaram predrasude u kontaktu s drugima.	.64				
21.	Prihvaćam suživot u multikulturalnoj zajednici.	.63				
22.	Podržavam kulturni pluralizam.	.62				
10.	Proučavam povijest različitih civilizacija.		.79			
8.	Uspoređujem vlastitu kulturu s drugim kulturama.		.74			
23.	Sposobna sam interpretirati značenje načela drugih kultura.		.73			
25.	Posjedujem određena znanja iz interkulturalizma.		.70			
20.	Poznajem kulturalna obilježja pojedinih nacionalnih i etičkih skupina.		.68			
7.	Zanima se za tradicije različitih naroda.		.67			
15.	Otkrivam sličnosti i razlike među kulturama.		.62			
4.	Poznajem različite običaje drugih naroda.		.46			
2.	Otvorena sam podjednako za komunikaciju prema pripadnicima različitih kultura.			.80		
1.	Otvorena sam usvajanju novih znanja o drugim kulturama.			.75		
9.	Prihvaćam osobu drugačije vjere i kulture od moje.			.69		
18.	Poštujem ljudska prava i slobode drugih.			.55		
11.	Očekujem da me prihvate pripadnici različitih kultura.			.53		
24.	Spremna sam sudjelovati u ostvarenju zajedničkog cilja s pripadnicima različitih kultura.			.50		
6.	Sudjelujem u obilježavanju blagdana različitih vjera.				.61	
19.	Uspješno djelujem unutar drugih kultura.				.60	
5.	Razumijem i govorim strani jezik.				.50	
<i>Postotak objašnjene varijance</i>		.22	.18	.15	.80	.63

živanja te im je pročitana uputa o načinu popunjavanja upitnika. Prikupljeni podaci obrađeni su primjenom odgovarajućih statističkih postupaka pomoću statističkog programskog paketa SPSS 13.0.

Faktorskom analizom izlučena su četiri faktora koja nakon Varimax normalizirane rotacije objašnjavanju ukupno oko 63% varijance. Na temelju faktorske analize i sadržaja tvrdnji, formirane su četiri subskale: Interkulturalni stavovi (F1), Interkulturalna znanja (F2), Vještine komunikacije (F3) i Vještine otkrivanja i interakcija (F4). Faktorska zasićenja prikazana su u tablici 2.

U tablici 3. prikazani su osnovni psihometrijski pokazatelji subskala Interkulturalni stavovi, Interkulturalna znanja, Vještine komunikacije i Vještine otkrivanja i interakcija. Rezultat na navedenim subskalama oblikovan je kao linearna kombinacija procjena na česticama koje su ulazile u pojedinu subskalu.

Tablica 3. *Osnovni psihometrijski pokazatelji subskala Interkulturalni stavovi (F1), i Interkulturalna znanja (F2), Vještine komunikacije (F3) i Vještine otkrivanja i interakcija (F4)*

Subskala	Sd	M	Cronbach alpha
Interkulturalni stavovi	,66	4,2	0,80
Interkulturalna znanja	,72	3,6	0,79
Vještine komunikacije	,68	4,3	0,80
Vještine otkrivanja i interakcija	,77	3,1	0,79

Rezultati i rasprava

Iz tablice 3. je vidljivo koliko se učitelji smatraju prosječno interkulturalno kompetentnima prema dobivenim subskalama interkulturalne kompetencije. Rezultati ukazuju da se uglavnom smatraju prosječno interkulturalno kompetentnima, iako su njihovi interkulturalni stavovi i otvorenost komunikacijama ponešto na višoj razini od samih interkulturalnih znanja i vještina otkrivanja i interkulturalnih interakcija. Možemo kazati da je otvorenost i prihvaćenost prema drugima različitih svjetonazora, kultura i slično ipak na zadovoljavajućoj razini, ali je također vidljivo iz rezultata da ispitanike ne zanimaju previše kulture odakle drugi dolaze kao ni njihovi običaji, a ponajmanje su zainteresirani za sudjelovanje u obilježavanju istih. Također treba napomenuti podatak kako u ovom istraživanju niti jedan ispitanik nije pripadnik nacionalne manjine te se nije moglo ispitati postoje li moguće razlike s obzirom na tu varijablu što bi

bilo, vjerujemo, zanimljivo provjeriti. Rezultati t-testova i analize varijance pokazuju da postoji statistički značajne razlike između interkulturalne kompetentnosti ispitanika s obzirom na nezavisne varijable (tablica 4., 5., 6. i 7.).

Tablica 4. *Razlike u procjeni interkulturalnih stavova*

Zavisna varijabla	Nezavisna varijabla		M	F	df	p
Interkulturalni stavovi	Spol	muški	3,9	9,26	3	0,03
		ženski	4,3			
	Stručna sprema	VŠS	4,1	3,23	3	0,02
		VSS	4,3			
	Dob	<30	4,5	3,07	2	0,04
		31-50	4,2			
	Radni staž	<5	4,5	4,32	2	0,01
		6-20	4,2			

Jasna izraženost interkulturalnih stavova je karakteristika koja je usko vezana uz vještine komunikacije te je ponajviše izražena kod naših ispitanika (tablica 4.). Ovaj podatak ohrabruje te potvrđuje otvorenost ispitanika multikulturalizmu kao i interkulturalizmu te daje pozitivan predznak daljnjem razvoju učiteljskih kompetencija, a posebno interkulturalne. Bez obzira na zadovoljavajuće rezultate postoje i statistički značajne razlike među ispitanicima s obzirom na skoro sve ispitivane nezavisne varijable osim s obzirom na stručni profil. Naime, bez obzira rade li učitelji u razrednoj ili predmetnoj nastavi podjednako procjenjuju razinu svojih interkulturalnih stavova.

Zanimljiv podatak je da je spol ispitanika varijabla po kojoj se razlikuju rezultati kod svih subskala. Žene se po svim elementima interkulturalne kompetencije smatraju kompetentnijima od muškaraca. Osim što se smatraju otvorenijima i komunikativnijima, pokazuju i veći interes za novim znanjima o drugim kulturama. Razlog ovomu je teže objašnjiv, ali pretpostavka leži u tome da je inače percepcija da su žene otvorenije i znatiželjnije od muškaraca pa vjerojatno su takve i po pitanju interkulturalizma.

Također je vidljivo da mlađi ispitanici s manje radnog staža te oni s VSS smatraju da imaju izraženije interkulturalne stavove u odnosu na ostale. Za naslutiti je da ispitanici koji imaju manje godina starosti ujedno imaju i manje godina staža te i VSS s obzirom na vrijeme studiranja, te

kada uspoređujemo nezavisne varijable dob, staž i VSS možemo pretpostaviti da se radi o istim ispitanicima. Ovakve rezultate možemo povezati i s rezultatima posljednjeg dijela upitnika u kojem se ispitalo koliko znanja imaju ispitanici iz područja interkulturalne pedagogije gdje je također uočeno da mlađi ispitanici imaju ponešto više znanja koja su dobili tijekom studija, čitajući literaturu ili putem stručnog usavršavanja od starijih kolega. Sve navedeno upućuje na zaključak da kod ispitanika postoji dobar temelj za interkulturalno djelovanje, a posebice kod mlađih koje svakako treba permanentno poticati.

Tablica 5. *Razlike u procjeni interkulturalnih znanja*

Zavisna varijabla	Nezavisna varijabla		M	F	df	p
Interkulturalna znanja	Spol	muški	3,3	6,58	1	0,01
		ženski	3,6			

Razina interkulturalnih znanja koja naši ispitanici posjeduju je prosječna (tablica 5.) te se ispitanici statistički ne razlikuju osim s obzirom na spol koji smo već pokušali objasniti. Razloge njihove (ne) zainteresiranosti za dodatna interkulturalna znanja bi zasigurno trebalo dodatno ispitati, ali je posebice važno naglasiti da je važno djelovati putem različitih programa kako bi ih potaknuli da svoja znanja prošire prema ostalim kulturama.

Tablica 6. *Razlike u procjeni vještine komunikacije*

Zavisna varijabla	Nezavisna varijabla		M	F	df	p
Vještine komunikacije	Spol	muški	3,9	11,89	1	0,01
		ženski	4,3			
	Stručna sprema	VŠS	4,0	8,15	3	0,00
		VSS	4,4			
	Radni staž	<5	4,5	5,25	2	0,01
		6-20	4,2			

Vještine komunikacije ispitanika su podjednako dobre razvijene kao i jasna izraženost interkulturalnih stavova. Ovdje je također vidljiva statistički značajna razlika u korist žena, ispitanika s VSS te osoba s manje radnog staža (tablica 6.). Za pretpostaviti je da su navedeni ispitanici ima-

li više mogućnosti za razvoj navedenih vještina te da su više osviješteni po pitanju ljudskih prava te prihvaćanja različitosti.

Tablica 7. *Razlike u procjeni vještina otkrivanja i interakcija*

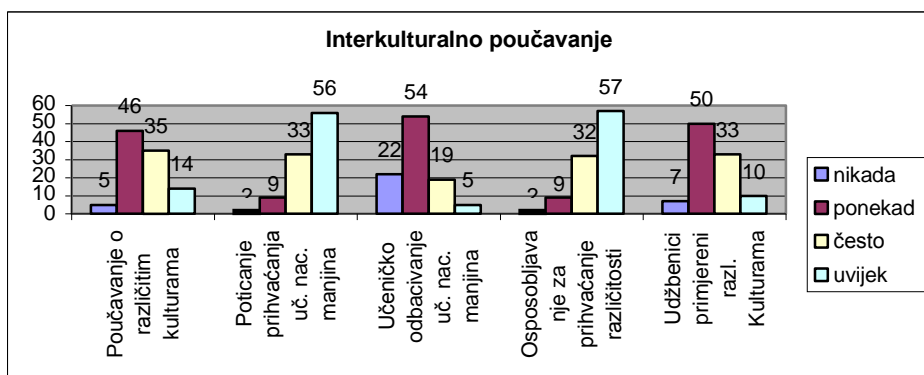
Zavisna varijabla	Nezavisna varijabla		M	F	df	p
Vještine otkrivanja i interakcija	Spol	muški	2,8	7,63	1	0,01
		ženski	3,2			
	Stručna sprema	VŠS	2,9	4,79	3	0,03
		VSS	3,3			
	Dob	<30	3,5	3,99	2	0,02
		31-50	3,1			
	Stručni profil	razredna	3,0	12,33	2	0,01
		predmetna	3,3			

Vještine otkrivanja i interakcija su vještine ponajmanje zastupljene kod naših ispitanika, a posebice kod muškaraca, starijih ispitanika, ispitanika s VŠS te učitelja koji rade u razrednoj nastavi (tablica 7.). Rezultat je poprilično zabrinjavajući, ali usko vezan za interes prema usvajanjima interkulturalnih znanja te svakako ovakav rezultat upućuje na potrebu kontinuiranog unaprjeđenja programa stručnog usavršavanja koji bi potencirali sadržaje iz interkulturalne pedagogije.

Tablica 8. *Korelacije interkulturalnih stavova, znanja, vještina komunikacije i vještina otkrivanja i interakcija (r_{pb})*

Varijable	F1	F2	F3	F4
Interkulturalni stavovi	1	0,52*	0,76*	0,33*
Interkulturalna znanja	0,52*	1	0,57*	0,51*
Vještine komunikacije	0,77*	0,56*	1	0,35*
Vještine otkrivanja i interakcija	0,33*	0,51*	0,35*	1
* $p < 0,05$				

Dobivene korelacije jasno upućuju na međusobnu visoku povezanost svih subskala. Jasno je da izgrađenost otvorenih stavova bude usko vezana i uz otvoreniju komunikacija, kao i da posjedovanje određenih znanja o drugim kulturama bude vezano uz same interakcije sa drugim kulturama. Ovo istraživanje je također potvrdilo pozitivan uzajamni od-



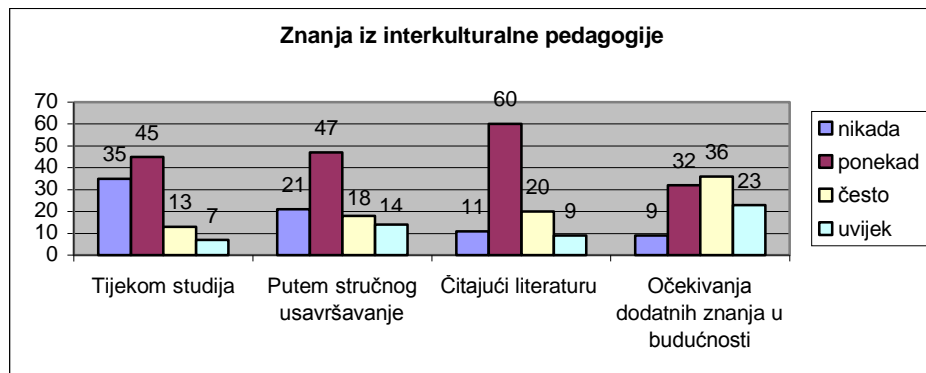
Slika 1. *Interkulturalno poučavanje (izraženo u %)*

nos svih subskala kao elemenata koji čine interkulturalno kompetentnog učitelja te doprinijelo otvaranju mogućnosti daljnjim istraživanjima.

Na slici 1.su vidljivi rezultati posljednjeg dijela upitnika u kojem se željelo ispitati koliko često učitelji interkulturalno poučavaju u svom radu, kako učenici prihvaćaju učenike nacionalnih manjina te koliko su udžbenici sadržajno primjereni različitim kulturama. Najviše učitelja, njih 45%, ponekad poučava učenike o različitim kulturama. Razlog ovakvog rezultata zasigurno leži u nedovoljnoj osviještenosti učitelja da je ispravno interkulturalno djelovanje poželjno bilo kada, a ne samo ciljano kada je previđeno programom. Zanimljivo bi bilo ispitati razlike među učiteljima različitih nastavnih predmeta. Ohrabrujući je rezultat da 56% učitelja uvijek potiče učenike na prihvaćanje učenika nacionalnih manjina te da 57% ispitanike uvijek osposobljava učenika za prihvaćanje različitosti. Također je veliki postotak, njih 33%, koji to čine često.

Međutim, unatoč visokom postotku poticanja, još uvijek je veliki postotak učenika koji makar i ponekad, a čak njih 19% često, odbacuju učenike nacionalnih manjina. Ovakvi rezultati vjerojatno imaju za posljednicu djelovanje društva općenito na formiranje njihove svijesti. Svakako ovakav rezultat treba nam biti poticaj za daljnje djelovanje, a nikako za posustajanje u stvaranju otvorenijih i humanijih generacija.

Prema odgovorima naših ispitanika čak u 50% slučajeva smatraju da su udžbenici ponekad sadržajno primjereni različitim kulturama. Ovaj podatak nam samo ukazuje na naše veće djelovanje i upotpunjavanje sadržajima koji nisu zastupljeni u školskim udžbenicima. Statistički značajnih razlika nije bilo među ispitanicima.



Slika 2. Znanja iz interkulturalne pedagogije (izraženo u %)

Iz slike 2. se može iščitati koliko su naši ispitanici bili u situacijama da dobiju određena znanja iz interkulturalne pedagogije. Tijekom studija, njih 45% ih je ponekad dobilo što je barem početno zadovoljavajuće rezultate s obzirom da su teme vezane uz interkulturalnu pedagogiju relativno nove u studijskim programima, ali više zabrinjava postotak od 35% koji nikada nije imao priliku čuti o sadržajima vezani uz interkulturalizam tijekom studija.

Slični postotci su i kada se govori o stručnom usavršavanju što još više zabrinjava. Naime 22% ispitanika nikada nije ništa slušalo o interkulturalizmu, a njih 47% ili skoro polovica tek ponekad. Dopuna znanja čitajući literaturu nikada nije prisutna kod 11% ispitanika, a kod 60% ponekad. Ohrabruje podatak od 20% često i 9% uvijek koji ipak samostalno usmjeravanju svoj profesionalni razvoj neovisno od drugim institucijama.

Očekivanja za nadopunom dodatnih znanja su optimistična. Tek njih 9% ne vjeruje da će u budućnosti putem stručnog usavršavanje dobiti dodatna znanja iz interkulturalizma, njih 32% ponekad, a dok njih 36% često te čak 23% uvijek.

Zaključak

Ispitujući interkulturalnu kompetenciju učitelja u osnovnoj školi možemo zaključiti da je ona na prosječno zadovoljavajućoj razini, ali znamo da prosječnost nije ono što bih nas trebalo zadovoljiti. Ovdje se svakako

otvara prostor dodatnog djelovanja tijekom primarnog obrazovanja učitelja za interkulturalizam, a posebice putem programa stručnog usavršavanja u daljnjem usavršavanju učitelja. Posebno je važno djelovati obrazovanjem za interkulturalizam na učitelje trenutno zaposlene u osnovnim školama.

Istraživanjem je pokazana pozitivna podloga za ostvarenje interkulturalno kompetentnih učitelja koja je ipak na zadovoljavajućoj razini s obzirom da su tek ponekad imali prilike slušati o interkulturalizmu tijekom studija, čitajući literaturu ili tijekom stručnog usavršavanja. Svakako je pozitivno da su svjesni ljudskih prava i vrednota te, unatoč negativnim utjecajima šireg okruženja na djecu, nastoje odgojiti humane generacije te socijalno kompetentne osobe koje će uvažavati različitosti. Vjera ispitanike je ipak da će u budućnosti kroz daljnje cjeloživotno školovanje dobiti dodatna znanja iz interkulturalizma, a sada je na kreatorima programa primarnog i sekundarnog obrazovanja da to i realiziraju.

Činjenica je da je interkulturalna kompetentnost učitelja kao važna odrednica kompetencije učitelja kod nas do sada nedostatno istraživana stoga ovo istraživanje predstavlja skromni doprinos razumijevanju te problematike budući da je razvidna potreba za kontinuiranim istraživanjima ovih pitanja s ciljem unaprjeđenja sustava odgoja i obrazovanja.

Literatura

- Bell, H. G. (1994), Intercultural Pedagogy and the European Dimension in Education, *European Journal of Intercultural Studies*, 5 (2): 25-34.
- Benson, P. G. (1987), Measuring cross-cultural adjustment: The problem of criteria. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 176-196.
- Byram, M., Zarate, G. (1997), Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence. U: M. Byram, G. Zarate, G. Neuner, *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dilworth, M. E. (1992), *Diversity in teacher education: New expectations*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Fox, W., Gay, G. (1995), Integrating multicultural and curriculum principles in teacher education. *Peabody Journal of Education*, 70 (3), 64-82.
- Hrvatić, N. (2007), Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. U: Previšić, V., Šolja, N. N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. (str. 41-57), Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.

- Hrvatić, N., Piršl, E. (2007), Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelj. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura.* (str. 333-356), Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta sveučilišta u Zagrebu – Školska knjiga.
- Hrvatić, N., Sablić, M. (2008), Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikula. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (12/2008), 197-206.
- Perotti, A. (1995), Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje. Zagreb, Educa.
- Previšić, V. (2005), Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (12/2005), 165-173.
- Radeka, I. (2002). *Lifelong education for the new age.* *Mediji, kultura i odnosi s javnostima*, 2, 223-226.
- Radeka, I., Petani, R., Rogić, A. (2008). Cjeloživotno obrazovanje nastavnika i održivi razvoj. U: *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj.*(1) (str. 301-306). Rijeka: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci.
- Sleeter and Grant, C. (1994), *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class and gender*, New York. Macmillan Publishing Company.
- Vizek-Vidović, V. (2005), Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspektive cjeloživotnog učenja. U: Vizek-Vidović, V. (ur.) *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive.* (str. 15-66) Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

INTERCULTURAL COMPETENCE OF TEACHERS IN PRIMARY SCHOOLS

Abstract

In recent years we have witnessed many changes in the field of modern education, and consequently, the position of teachers in modern schools. The required competencies of teachers are becoming more complex in order to respond to new challenges and demands of a different character. Certainly one of the most important competencies of the modern teacher is the intercultural competence, which requires continuous improvement of the teachers. The paper, therefore, discusses the intercultural competence of teachers in primary schools as well as each of the key holders of the practical implementation of intercultural education, with special emphasis on analysis and interpretation of the basic components of intercultural competences. In the empirical part of the study, the lower grade teachers and higher (subject) grade teachers which both create the teaching staff in primary schools in Split-Dalmatia County, wanted to examine the knowledge of intercultural contents, the method of implementation of the intercultural education and intercultural sensitivity of teachers in primary schools with regard to socio-

demographic characteristics of the respondents. The results show the present level of intercultural competences of teachers in primary schools and provide a stimulus for reflection while creating educational programs for teachers to interculturalism, both through the study and during a life-long professional development, all with the purpose to be trained to promote values such as respect for diversity, cooperation, tolerance and equality.

Key words: intercultural education, intercultural curriculum, teachers
intercultural competence, intercultural communication,
multiculturalism

Prethodno priopćenje/ Preliminary communication

POSJEDUJU LI BUDUĆI UČITELJI INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE ZA RAD U IZVANNASTAVNIM AKTIVNOSTIMA

doc. dr. sc. Vesnica Mlinarević
vmlinarevic@ufos.hr

Maja Brust Nemet, asistentica
Učiteljski fakultet u Osijeku, Hrvatska
mbrust@ufos.hr

Sažetak

Razvoj interkulturalnih kompetencija osjetljiv je i cjeloživotni proces. Osposobljavanje osobe za suživot u multikulturalnom okružju pedagoški je zadatak. S njim valja započeti već u dječjem vrtiću i osnovnoj školi s procesom socijalizacije te odgoja i obrazovanja, a nastavlja se tijekom cjeloživotnoga obrazovanja. Značajnu ulogu u tom procesu imaju škole i učiteljski fakulteti koji obrazuju buduće učitelje-glavne pokretače i medijatore u stjecanju interkulturalnih sadržaja i vrednota. Promicanjem interkulturalnih sadržaja unutar kolegija na učiteljskim studijima omogućava se osvješćivanje budućih učitelja o važnosti stvaranja interkulturalnih kompetencija koje su neophodne za interakciju s učenicima. Stečene interkulturalne kompetencije budućí će učitelji provesti u cjelokupan odgojno-obrazovni proces, a posebno unutar izvannastavnih aktivnosti - terenske nastave, međuškolskih projekata, školskih svečanosti, natjecanja i međunarodnih manifestacija. Obogaćeni interkulturalnim sadržajima tijekom studija i neformalnoga obrazovanja učitelji će moći poticati učenike na promoviranje i oblikovanje stava otvorenosti prema drugima, promicati jednakost i međusobno uvažavanje u cjelokupnoj društvenoj zajednici.

U radu su analizirani sadržaji integriranih preddiplomskih i diplomskih petogodišnjih sveučilišnih studijskih programa za školskoga učitelja s Učiteljskih fakulteta u Osijeku, Rijeci, Zadru i Splitu. Ispitani su također stavovi studenata Učiteljskog fakulteta u Osijeku o važnosti stečenih interkulturalnih kompetencija koje pružaju mogućnosti ostvarivanja uspješnije komunikacije, empatije te smanjenje predrasuda, stereotipa i diskriminacije u odgojno-obrazovnim ustanovama i šire. Radom se želi poticati svijest studenata učiteljskoga studija o promicanju kulturalnih, ali i interkulturalnih vrijednosti i vještina koje će primjenjivati u nastavi i izvannastavnim aktivnostima.

Ključne riječi: interkulturalnost, kompetencije, studenti, učiteljski studiji, izvannastavne aktivnosti

Uvod

Problemi i izazovi 21. stoljeća utjecali su na sve dijelove obrazovnih sustava, a posebno na visoko školstvo. U suvremenom globaliziranom svijetu, obilježenom razmjenom ljudi, kapitala, ideja i usluga, upravo visoko obrazovanje postaje sve više internacionalizirano. U odgojno-obrazovnom procesu u kojemu prevladava multikulturalno ozračje, učitelj postaje izvrstan poznavatelj vlastite i drugih kultura, osloboditelj učenika od predrasuda i stereotipa te stvaratelj novih odnosa utemeljenih na stvarnom znanju i uspješnim interkulturalnim odnosima. Jedan od zadataka škole trebao bi biti promicanje interkulturalnoga odgoja i obrazovanja koje će se ogledati u priznavanju razlika i njihovih vrijednosti, modelu življenja, simboličkim predodžbama na koje se pozivaju pojedinci i društva u odnosima s drugim i u shvaćanju svijeta. Nadalje, škola bi trebala uzeti u obzir opće i posebne elemente kulture i istaknuti važnost interakcijskih procesa. U dijelu 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, roditelj i dijete, oni ne mogu biti zasebni entiteti, već pod-sustavi složenijeg sustava koji funkcioniraju u njihovoj međusobnoj povezanosti i međuzavisnosti. Učitelj će integracijom poštovanja i tolerancije u odgojno-obrazovni proces stvarati učeniku osjećaj sigurnosti i prihvaćenosti te će učenici, dobivajući poruku prihvaćanja, istovremeno razvijati sposobnost razumijevanja, poštovanja i prihvaćanja drugih.

Interkulturalni kurikulum temelji se na stečenim iskustvima učenika, znanjima, sposobnostima, vrijednostima, stavovima, a obuhvaća kulturalnu, društvenu, gospodarsku i okolinsku dimenziju. Komplementarne dimenzije podrazumijevaju sposobnost interkulturalne komunikacije, poštivanje ljudskih prava, osposobljavanje učenika za različite radne uloge te održivi razvoj. (Hrvatić, 2007.) Osnovni, temeljni kurikulum trebao bi zadovoljavati potrebe za interkulturalnim obrazovanjem i biti otvoren, demokratski, inkluzivan, uravnotežen s odgojnim i obrazovnim područjem te sadržavati europsku dimenziju zajedničkih vrijednosti i odgovornosti za razvoj. Pri konstruiranju interkulturalnoga kurikuluma potrebno je osigurati potporu vlade, osjetljivost zajednice, stručne i ovlaštene voditelje, diferencijalnu pedagogiju i uključenost učenika u razvijanje jednakosti među različitim. Interkulturalni kurikulum trebao bi sadržavati elemente kao što su: suzbijanje kulturnog etnocentrizma i hijerarhije između različitih kultura, objektivno i s poštivanjem promatrati karakteristike različite

tih kultura i područja s kojih potječu i "otvoriti" učenicima pogled na svijet, osobito u područjima gdje ima više različitih manjinskih skupina. (Brander, 2004.) U stvaranju interkulturalnoga kurikuluma važno je promijeniti viziju pojedinca i uvjerenja o neprihvatanju kulturno drugačijih, a organizacija koja uči koristiti pojmove osobne i zajedničke vizije. (Stoll i Fink, 2000., Slunjski, 2006.) Razvoj škole prema organizaciji koja uči podrazumijeva kontinuirano poticanje ljudi da grade vlastitu, osobnu viziju, koja se odnosi na kristaliziranje novih uvjerenja te da kreiraju zajedničku, kolektivnu viziju koja će pokrenuti njihovu sinergiju prema postizanju onoga što stvarno žele postići. Interkulturalni kurikulum trebao bi predvidjeti uvođenje novih pedagoških pristupa, metoda i praksi na razini škole i razreda, povezati škole različitih sredina i zemalja te stvarati preduvjete za snalaženje i doživljaj drugačijih kulturalnih obilježja putem obrazovanja o pravima čovjeka i demokratskim vrijednostima. Dio promjena u smjeru stvaranja interkulturalnoga kurikuluma odnosi se na revizije nastavnih programa i udžbenika, osobito povijesti i zemljopisa. Nastoje se ukloniti oni sadržaji kojima se opravdava društvena nejednakost, veliča dominantna kultura, a umanjuju ili prešućuju doprinosi manjinskih kultura razvoju društva kao cjeline, potiče etnocentrizam i šovinizam, pretjerano veličaju ratovi i osnažuje teza o pravu jačega. (Spajić-Vrkaš, 2004.)

Kultura škole- učitelj i interkulturalno ozračje

Škole oblikuje njihova povijest, kontekst i ljudi u njoj. Na škole i visokoškolske ustanove utječu i vanjske političke i gospodarske odrednice te promjene u državnoj ili lokalnoj obrazovnoj politici. Promjene u društvu predstavljaju izazov za kulturu neke škole, vezano za učenje, učeničku populaciju, organizacijsko upravljanje, brzi tehnološki napredak ili promijenjenu ulogu žena. (Dalin, 1993.) U kulturi današnje škole snažno je utemeljena kultura njezina socijalnog okruženja i učenikove obitelji sa svim svojim značajnim razlikama, vrednotama i sukobima. Socijalni kontekst nezaobilazan je preduvjet stvaranja znanja učenika, jer se znanje sukonstruira kroz razgovor, razmjenu i raspravu, tj. interakciju s drugima. U tom smislu škola ne prenosi znanja, već ona postaje prihvatljivo socijalno okruženje s fleksibilnim pristupom učenju, fleksibilnim vremenskim rasporedom, fleksibilnim kurikulumom i fleksibilnim okruženjem za učenje. (Cohen, 1996.) Utjecaj škole i školskog ozračja znatno više utječe ne oblikovanje kulture škole nego zakonski akti i nacionalni kurikulum. Ako život u određenoj sredini izdvaja određene skupine ljudi, onda pripadnike

tih skupina paralelno izdvaja i život u školi koja samim time postaje mjesto u kojem učenici nerado borave. Ukoliko želimo pridonijeti stvaranju interkulturalnoga kurikuluma, upozorava Gay (2000.), potrebno je unaprijediti okolinu učenja. Nastavni program trebao bi odražavati multikulturalnu zajednicu s temama iz svakodnevnog života, kao što su pitanja iz ekonomije, pitanje pronalaska posla i potrošačkih navika različitih etničkih skupina. Stvarajući interkulturalno ozračje poticat će se suradnja svih odgojnih čimbenika, bolja socijalizacija kroz suradničko učenje, upoznavanje povijesti, tradicijskih i umjetničkih postignuća različitih kulturnih skupina, kroz povezanost i uzajamni odnos kultura u dodiru te poticanje bilingvinalnih obrazovnih modela i stvaralaštva na vlastitom (manjinskom) jeziku. (Hrvatić, 2007.) Takvo ozračje preduvjet je i za kreiranje izvannastavnih aktivnosti kao posebnost svake škole, a prema potrebama, interesima i mogućnostima učenika, učitelja, roditelja i šireg školskog okruženja.

Odgoj i obrazovanje za život u multikulturalnom društvu regulira se temeljnim dokumentima kao što su: Opća deklaracija o ljudskim pravima Ujedinjenih naroda (1948.), UNESCO-va Konvencija o diskriminaciji u odgoju i obrazovanju (1960.), UNESCO-va Preporuka o odgoju i obrazovanju za međunarodno razumijevanje, suradnju i mir, poštovanje ljudskih prava i temeljnih sloboda (1974.) te Međunarodni sporazum o građanskim i političkim pravima Ujedinjenih naroda (1976.). Temeljni dokumenti nisu dovoljni za cjelovitije promatranje i usmjeravanje odgojno-obrazovne prakse za stvaranje interkulturalno osviještenoga ozračja. (Ivanović, 2009.)

Suvremena bi škola, kao mjesto prenošenja i upoznavanja s već poznatim, trebala prerasti u mjesto razvijanja, mijenjanja, istraživanja i zajedničkoga učenja svih subjekata.. Drugim riječima, škola bi trebala postati mjesto stvaranja, razmjene i zajedničkih novih uvida, tj. razvijati se u smjeru organizacije koja uči i koja potiče poštivanje različitosti. Proces sukonstruiranja znanja i razumijevanja nije moguće ostvariti bez postizanja ravnopravnih, uvažavajućih i partnerskih odnosa učenika i odraslih (učitelja), kao i kulturno različitih. Važno je uzeti u obzir strategije učenja i poučavanja, metode ocjenjivanja, izvore znanja. Prethodno znanje učenika ima također važnu ulogu kao i poznavanje stranih jezika. Važno je uspostaviti pozitivne odnose unutar svih članova školske zajednice te uključiti institucije lokalne uprave, roditelje i stručne suradnike. Stoll i Fink (2000.) ukazuju na potrebu partnerstva roditelja i škole ne samo radi uspjeha njihove djece, već i socijalnog blagostanja te nude angažman za gradnju partnerske "mreže": savjetodavni rad s roditeljima, dvosmjernu

komunikaciju, dobrovoljni rad, pomoć u učenju kod kuće, uključivanje roditelja u donošenju odluka i suradnju sa širom društvenom zajednicom. Za njegovanje partnerskih odnosa roditelja i učitelja, značajno je vrijeme koje zajedno provode roditelj i učitelj, roditelj i dijete, učitelj i dijete i roditelj, učenik i učitelj, a specifično je što rijetko to vrijeme provode zajedno u školi. Razvijanjem partnerstva stvarat će se demokratičnost, humano ozračje, poželjno fizičko okruženje, kvalitetan rad i međusobni odnosi među učenicima, roditeljima i učiteljima (Cipek, i sur., 2001.) Škola je humanija ako se u njoj učenici, roditelji i učitelji osjećaju ravnopravno i prijateljski, stvaralački i odgovorno u zajedničkom poslu, ako s radošću dolaze u nju i obavljaju složene i teške zadaće (Mijatović i Šoš, 1999.) Zajedno s roditeljem, učitelj djeluje ako ima temeljno povjerenje u sebe, pozitivnu sliku o sebi i visoko samopoštovanje, tj. pozitivan stav prema sebi i prema roditeljevim namjerama, sposobnostima i njegovoj osobnosti. (Milanović, 1997.)

Kako bi školsko ozračje pridonijelo stvaranju interkulturalnoga kurikula potrebno je rukovoditi se načelima pravde i jednakosti, svakom učeniku osigurati jasna pravila ponašanja u školi te odlučno suzbijati sve oblike društveno neprihvatljivog ponašanja, od izazivanja, vrijeđanja i izrugivanja, do krađe i nasilja.

Učiteljeve kompetencije za razvijanje interkulturalnosti u izvan-nastavnim aktivnostima

Interkulturalnom kompetencijom označavaju se različite sposobnosti i karakteristike koje obilježavaju svakog pojedinca na individualnoj i osobnoj razini. Temeljni zahtjevi interkulturalne kompetencije postaju osjetljivost i samosvijest, odnosno razumijevanje ponašanja drugih kao i način njihovog razmišljanja i viđenja svijeta, a preduvjet je svakako uspješna i prihvaćajuća komunikacija. U ovom kontekstu Hrvatić (2009.) zaključuje kako interkulturalna kompetencija uključuje tri bitne dimenzije koje su međusobno povezane: komunikacijska ponašajna dimenzija (vještine), emocionalna dimenzija (stavovi) i kognitivna dimenzija (znanje). Postati stvarno interkulturalno kompetentan, znači biti sposoban živjeti u uvjetima gdje svakog pojedinca prihvaćamo bez obzira na njegovu kulturnu pripadnost, podrijetlo te stil života kojim živi. Zbog složenih izazova koji stoje pred čovječanstvom, obrazovanjem i školskim sustavima, u Europi se sve više prihvaća stav prema kojem obrazovanje učitelja treba biti cjeloživotni proces koji ne završava stjecanjem diplome, već obuh-

vaća cjeloživotni stručni, profesionalni i osobni razvoj. Kvalitetan učitelj praktičar trebao bi prepoznati te zadovoljavati individualne potrebe učenika, prepoznati njegove mogućnosti i interese, znati prakticirati pedagoške koncepcije i metode i načine/stilove učenja, organizirati aktivne procese učenja, procjenjivati učenikov uspjeh njegov učinak na razvoj i odgoj (Mlinarević i Borić, 2007.) "Razvoj odgojnih funkcija učitelja sve više dopunjuje i ulogu koordinatora, istraživača i savjetnika koji će kreativno utjecati na učenike prema postignuću individualnih mogućnosti, sposobnosti i samostalnosti djelovanja znanjem, duhom i ponašanjem kao kulturnih i socijalnih bića." (Hrvatić, 2009. prema Previšić, 1998., 149.). Navedeno je važno kako bi učitelji poticali i stvarali zdravu interkulturalnu školsku zajednicu. Stoga valja omogućiti obrazovanje učitelja koje pruža odgovarajuće stjecanje znanja, iskustva i navika za stjecanje, provođenje i življenje interkulturalnih kompetencija. Bitne osobine interkulturalno kompetentnog učitelja prikazuju se u suodnosu između multikulturalnog okruženja i škole otvorene prema različitosti, a sastavnice su: "uspješna verbalna i neverbalna komunikacija; dobro poznavanje svoje i drugih kultura; sposobnost poštivanja, razumijevanja i prihvaćanja učenika koji pripadaju drugim kulturama; interaktivan odnos s "drugim"; kontinuirano nadograđivanje saznanja o sebi kako na individualnoj tako i na razini pripadajuće skupine; sposobnost povećane otvorenosti, fleksibilnosti, kreativnosti i kritičnosti i shvaćanje posljedica diskriminacije kulturno drugačijih te sposobnost razvoja nestereotipnog mišljenja i antipredrasudnih stavova." (Hrvatić, 2009.)

Suvremeni modeli nastave u interkulturalnom ozračju škole i posebice novi otvoreni kurikulumi izvannastavnih aktivnosti kreirani suradnjom učitelja i učenika omogućuju razvoj svih bitnih sastavnica značajnih za svestrani razvoj svakog učenika, višu razinu kvalitete života u školi i široj društvenoj zajednici, partnerstvo škole i roditelja, a onda i napredak i očuvanje tradicije nekog naroda i razvijanje samobitnosti. Interdisciplinarni pristup u izvannastavnim aktivnostima uključuje međupredmetno povezivanje koje se postiže definiranjem odgojno-obrazovnih područja i međupredmetnih tema. Upravo veća interdisciplinarnost unutar izvannastavnih aktivnosti, nego što je u redovnoj nastavi, omogućit će učiteljima i učiteljima stjecanje temeljnih kompetencija za poznavanje vlastite kulture i suživot s različitima. Tijekom izvannastavnih aktivnosti omogućeno je svim učenicima sudjelovanje, koji će na temelju istih interesa moći upoznavati različitosti i pri tome smanjivati predrasude o istima. Interkulturalni pristup zahtijeva empatičnost, ali i mogućnost odmaka kako bi se stvari promatrale objektivno. Nije dovoljno da učitelji raspolazu samo

znanjem o različitostima. Učitelji, kao i roditelji, pedagozi i stručni suradnici također moraju biti u stanju poticati nenasilnu komunikaciju i rješavanje sukoba, kao i pružiti pomoć osjetljivim pojedincima. Potrebno je oblikovati zajednicu u kojoj će se više uvažavati vrednote i interesi učenika i time odgovarajuće povezivati svakodnevna iskustva. Različitosti među školama i učenicima, sve veće međunarodne razmjene i globalizacija, dolazak kulturno drugačije djece u školsko okruženje i šire omogućilo je jedno od najznačajnijih oblika kulturnog i jezičnog pluralizma i u okviru izvannastavnih aktivnosti kroz projekte, natjecanja, ljetne škole, susrete i sl. Kurikulume izvannastavnih aktivnosti mogu zajednički sukonstruirati, dograđivati i razvijati svi učenici i voditelj, kojemu je glavni cilj poticanje, savjetovanje i usmjeravanje. Spontanim, slobodnim, dinamičnim i raznovrsnim radom u izvannastavnim aktivnostima, koji polazi od interesa učenika, njihovih želja, sklonosti i nadarenosti, učenici će zbog nesputanosti krutim ili zadanim programima, ocjenama i strahom zbog neuspjeha, produbiti svoje znanje, razonoditi se i stjecati interkulturalne spoznaje. Učitelji koji dobro poznaju obilježja i vrijednosti svoga nacionalnoga i kulturnoga identiteta, osposobljeni su za nositelje i promicatelje vlastite kulture i mogu ravnopravno stupati u kontakt s drugim kulturama i ostvariti interkulturalnu komunikaciju na svim razinama, a i stvarati senzibilitet i otvorenost za razumijevanje i prihvaćanje drugih ljudi i drugačijih kultura. Kako bi se u pozitivnom pravcu restrukturirale izvannastavne školske aktivnosti, potrebni su primjereni preduvjeti, predani i interkulturalno kompetentni učitelji koji slobodno mogu birati izvannastavne aktivnosti te zajedno s učenicima stvarati sadržajnu strukturu pojedine aktivnosti i imati autonomiju ulaziti u različite projekte i interakcije s učenicima i sustručnjacima iz šireg okruženja škole, škola iz drugih regija i izvan državnih granica. Svaki učenik u izvannastavnim aktivnostima češće nego u redovnoj nastavi dobiva priliku tražiti, istraživati realizirati se na osobite kreativne načine i potvrđivati svoju ličnost afirmacijom u razredu, skupini, školi i šire. (Mlinarević i Brust Nemet, 2009.)

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja bio je ostvarivanje uvida u broj i sadržaje studijskih kolegija integriranih preddiplomskih i diplomskih petogodišnjih sveučilišnih studijskih programa za školskoga učitelja u Osijeku, Rijeci, Zadru i Splitu koji sadrže interkulturalne elemente te uvid u stavove osječkih stu-

denata o interkulturalnim kompetencijama. Instrumenti istraživanja bili su rad na dokumentaciji, tj. analiza sadržaja i strukturirani intervju. Istraživačka pitanja kojima se vodilo u radu bila su: 1.) Koji je broj, naziv i sadržaj studijskih kolegija učiteljskih studija koji sadrže interkulturalne elemente?, 2. Kroz koje formalne i neformalne oblike studenti mogu stjecati interkulturalne kompetencije?, i 3. Postoji li mogućnost implementacije i življenja interkulturalnih kompetencija u postojećim i/ili novim izvannastavnim aktivnostima?

Strukturirani intervju proveo se u travnju 2010. godine i intervjuirano je 27 studenata 5. godine Učiteljskoga fakulteta u Osijeku. Također su analizirani sadržaji integriranih preddiplomskih i diplomskih petogodišnjih sveučilišnih studijskih programa za školskoga učitelja u Osijeku, Rijeci, Zadru i Splitu. Kriterij izbora integriranih preddiplomskih i diplomskih petogodišnjih sveučilišnih studijskih programa za školskoga učitelja bile su riječi i sintagme koje su upućivale na bilo koju od sljedećih interkulturalnih kompetencija, a nalazili su se u samom sadržaju kolegija: verbalna i neverbalna komunikacijska kompetencija, dobro poznavanje svoje i drugih kultura, sposobnost poštivanja, razumijevanja i prihvaćanja učenika koji pripadaju drugim kulturama, interaktivni odnos s drugačijim od sebe, kontinuirano nadograđivanje saznanja o sebi kako na individualnoj tako i na razini pripadajuće skupine, sposobnost povećane otvorenosti, fleksibilnosti i kritičnosti, shvaćanje posljedica diskriminacije kulturno drugačijih te sposobnost razvoja nestereotipnoga mišljenja i anti-predrasudnih stavova. (Hrvatić, 2009.)

Rezultati istraživanja

1. *Analiza sadržaja integriranih sveučilišnih preddiplomskih i diplomskih studija za školskoga učitelja u Osijeku, Rijeci, Zadru i Splitu*¹

Temeljem analize sadržaja integriranih sveučilišnih preddiplomskih i diplomskih studija za školskoga učitelja u Osijeku, Splitu, Rijeci i Zadru² svi analizirani sadržaji studija posjeduju kolegije koji imaju interkultural-

¹ Tablica 1. Interkulturalizam u kolegijima integriranih sveučilišnih preddiplomskih i diplomskih studija za školskoga učitelja u Osijeku, Rijeci, Zadru i Splitu

² Zbog sveobuhvatnosti svih studijskih programa za integrirane sveučilišne preddiplomske i diplomatske studije za školskoga učitelja u analizu sadržaja planiralo se obuhvatiti i Program za magistre primarnog obrazovanja na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu, no zbog nemogućnosti pronalaska istoga ne iznosimo podatke o spomenutom programu.

ne elemente i pri tome omogućavaju studentima stjecanje interkulturalnih kompetencija za rad u osnovnim školama.

Učiteljski fakultet u Osijeku (18) broji najveći broj ukupnih kolegija, kao i obvezne i izborne kolegije koji posjeduju interkulturalne elemente. Prema rezultatima istraživanja Peko, Mlinarević i Jindra (2009.) rezultati analize sadržaja kolegija i nastavnih metoda i strategija integriranog sveučilišnog preddiplomskog i diplomskog studijskog programa za školskoga učitelja na Učiteljskom fakultetu u Osijeku pokazuju postojanje interkulturalnih elemenata na razini sadržaja i nastavnih metoda/strategija u 18 kolegija Modula A-razvojnoga smjera, koji izabranim kolegijima iz pedagogije, psihologije i različitih metodika šire osposobljavaju studente za razumijevanje posebnih pitanja odgoja i obrazovanja te razvoja djeteta, a time i obrazovanje za interkulturalne sposobnosti. Daljnjom analizom sadržaja i metoda/strategija utvrđeno je postojanje 7 zajedničkih kolegija na smjeru školski učitelj od kojih 4 (Etika učiteljskog poziva, Pedagogija, Pedagogija djece s posebnim potrebama i Stručno-pedagoška praksa I.) unutar sadržaja u svom programu nude pojedine teme koje su izravno povezane s interkulturalizmom u obrazovanju i to: poštivanje prava djeteta, suradnja i poštivanje različitosti, obrazovanje za toleranciju i mir, stereotipni stavovi prema djeci s posebnim potrebama i onima koji su različiti, socijalizacija i akulturacija, pojam interkulturalizma, nediskriminativnost i poštivanje integriteta. U 3 kolegija (Medijska kultura, Didaktika i Integrirana nastava) interkulturalne kompetencije vidljive su u nastavnim metodama i strategijama koje će osnažiti buduće učitelje za profesionalni rad u multikulturalnim zajednicama i to: dvosmjerna nastavna komunikacija, timski rad, projektna nastava, različitost stilova učenja, odgoj kao manipulacija, individualizirana nastava, suvremene nastavne strategije, simulacija igre u nastavi, zajedničke aktivnosti učenika, roditelja i učitelja i interaktivnost nastave. 6 slobodnih izbornih kolegija (Nenasilna komunikacija, Roditeljstvo, Scensko stvaralaštvo, Tradicija spontane kulture djece i mladih, Osnove heraldike i simbolike, Sociologija odgoja i obrazovanja) svojim sadržajima i iznimno 1 kolegij (Dječji projekti) svojim nastavnim strategijama nude interkulturalne sadržaje.

Učiteljski fakultet u Splitu (3) broji 3 kolegija koji prema analizi sadržaja osposobljava buduće učitelje za stjecanje interkulturalnih kompetencija. Interkulturalne kompetencije kao što su verbalna i neverbalna komunikacijska kompetencija i interaktivni odnos s drugačijim od sebe

uočava se u sadržajima kolegija Pedagogija djece s posebnim potrebama (prihvatanje inkluzijskih vrijednosti, osposobljenost za upotrebu emancipacijsko-komunikacijske koncepcije odgoja), Dijete u društvu (prava djeteta u kontekstu ljudskih prava, društvena nastojanja u zaštiti prava različitih (djece s posebnim potrebama, djece s poremećajima u ponašanju, djece bez određene roditeljske skrbi, zlostavljane i zanemarene djece) i Pravo u svakodnevicu (odgoj za mir, interkulturalnost i nenasilno rješavanje sukoba).

Učiteljski fakultet u Zadru broji 6 kolegija u kojima studenti mogu steći interkulturalne kompetencije. Analizom sadržaja uočava se postojanje

Tablica 1. *Interkulturalizam u kolegijima integriranih sveučilišnih preddiplomskih i diplomskih studija za školskoga učitelja u Osijeku, Rijeci, Zadru i Splitu*

Status/ Broj kolegija	OBVEZNI	IZBORNI	UKUPNO
OSIJEK (N=144)	1. Medijska kultura 2. Didaktika 3. Pedagogija 4. Stručno-pedagoška praksa 5. Etika učiteljskoga poziva 6. Integrirana nastava 7. Pedagogija djece s posebnim potrebama	1. Alternativne škole 2. Suvremene nastavne strategije 3. Psihologija dječje igre 4. Religije svijeta + 7 SLOBODNIH IZBORNIH KOLEGIJA (Nenasilna komunikacija, Roditeljstvo, Scensko stvaralaštvo, Tradicija spontane kulture djece i mladih, Osnove heraldike i simbolike, Sociologija odgoja i obrazovanja, Dječji projekti)	11+7
RIJEKA (N=107)	1. Filozofija odgoja 2. Sociologija 3. Razvojna psihologija 4. Odgoj djece s posebnim potrebama 5. Odgoj za ljudska prava	1. Sociologija obrazovanja 2. Odgoj i obrazovanje darovitih 3. Odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo 4. Rana prevencija ovisnosti	9
ZADAR (N=132)	1. Opća pedagogija 2. Djeca s posebnim potrebama	1. Komunikacijske vještine 2. Etika i ljudska prava 3. Integrativna pedagogija 4. Interkulturalno komuniciranje	6
SPLIT (N=98)	1. Pedagogija djece s posebnim potrebama 2. Dijete u društvu 3. Pravo u svakodnevicu	Ø	3
UKUPNO	17	12+7	29+7

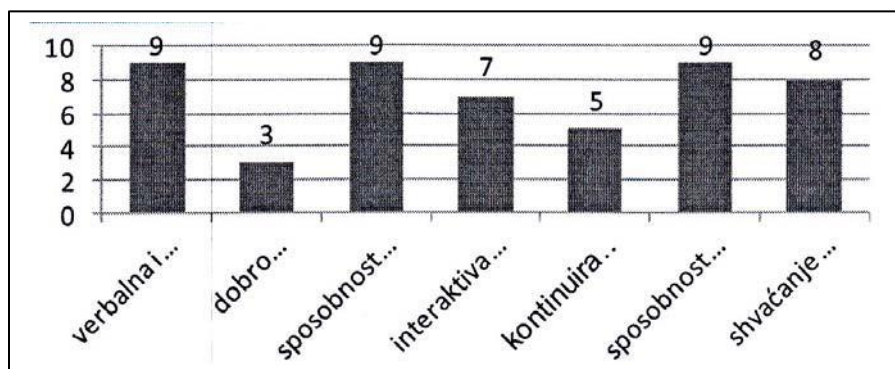
nje 4 izborna kolegija, od kojih se Interkulturalno komuniciranje primarno bavi osposobljavanjem budućih učitelja za stjecanje interkulturalnih kompetencija i interkulturalne komunikacije.

Učiteljski fakultet u Rijeci svojim studentima nudi 9 kolegija, što je vidljivo u Tablici 1., koji posebno osposobljavaju studente za stjecanje sljedećih kompetencija: verbalna i neverbalna komunikacijska kompetencija, interaktivni odnos s drugačijim od sebe, sposobnost povećane otvorenosti, fleksibilnosti i kritičnosti i shvaćanje posljedica diskriminacije kulturno drugačijih.

2. *Strukturirani intervju*

Kategorizacijom odgovora intervjuiranih studenata (27) 5. godine integriranog preddiplomskoga i diplomskoga petogodišnjega sveučilišnoga studijskoga programa za školskoga učitelja Učiteljskoga fakulteta u Osijeku uočava se postojanje studijskih kolegija kroz koje su se na različite načine i opsege obrađivale sljedeće teme: jednakost u pristupu, kulturna i jezična prava, specifična prava pripadnika nacionalnih/etničkih manjina, multikulturalno okruženje, jednake šanse i pozornost prema ugroženim skupinama/pojedincima. Svaki student navodio je sve kolegije koje su prema njegovom mišljenju obrađivale temu interkulturalnosti, tj. kolegije u kojima su se obrađivale prethodno navedene teme. Kolegij Interkulturalna pedagogija (20) najviše se bavi temom interkulturalnosti i studenti koji su se opredijelili za razvojni smjer imali su priliku steći temeljne interkulturalne spoznaje za rad u osnovnim školama. Kolegiji koji su obrađivali interkulturalne teme su: Nenasilna komunikacija (10), Integrirana nastava (20), Zlostavljana i zanemarena djeca (7), Alternativne škole (4), Pedagogija djece s posebnim potrebama (7), Metodologija odgoja i obrazovanja (4), Suvremene nastavne strategije (4), Razvojna psihologija (5), Etika učiteljskoga poziva (6), Pedagogija (5), Psihologija dječje igre (1), Teorija kurikula (1), Metodika hrvatskoga jezika (1), Usmena i pisana komunikacija (1), Dječja književnost (1), Metodika matematike (1), Jezične vježbe engleskoga jezika (1) i Govorne vježbe engleskoga jezika (1), Pedagoška psihologija (1), Didaktika (1).

Nakon odslušanih kolegija na Učiteljskom fakultetu u Osijeku, studenti su kroz formalno obrazovanje stekli najviše interkulturalnih kompetencija³ koje podrazumijevaju verbalnu i neverbalnu komunikacijsku kompetenciju (9), sposobnost poštivanja, razumijevanja i prihvaćanja (9) te sposobnost povećane otvorenosti, fleksibilnosti, kreativnosti i kritičnosti (9). Iznenađujuća je tvrdnja intervjuiranih studenata (3) da je najmanje zastupljena kompetencija poznavanja svoje i drugih kultura, s obzirom na činjenicu da se te kompetencije mogu stjecati tijekom formalnog i neformalnog obrazovanja te da se nalazi u sadržajima mnogobrojnih obveznih školskih predmeta i studijskih kolegija, kao što su kolegiji Učiteljskog fakulteta u Osijeku Zavičajna povijest i Istraživačka nastava.



Grafikon 1. *Interkulturalne kompetencije studenata Učiteljskog fakulteta u Osijeku*

Osim kroz obvezne i izborne kolegije, studenti interkulturalne kompetencije mogu stjecati i kroz neformalne oblike obrazovanja. Rezultati intervjuiranih studenata pokazuju kako praćenjem medijskih sadržaja posvećenih interkulturalnim temama (15) studenti usvajaju temeljna znanja o vlastitoj kulturi i o nacionalnim manjinama. Sudjelovanjem na različitim pedagoškim radionicama, stručnim i znanstvenim seminarima (9) studenti su učili i stjecali iskustva, dok su kroz volontiranje i uključivanje u rad različitih udruga i projekata (10), kao što su međunarodni kulturni projekt Zemlja bez granica pod organizacijom udruge za rad s mladima

³ Grafikon 1. Interkulturalne kompetencije studenata Učiteljskoga fakulteta u Osijeku

Breza, projekt Dječje osječke kreativne dječje kućice- Dokkice, udruga za rad sa slijepim i slabovidnim osobama Dodir, Osječkom ligom za borbu protiv ovisnosti, Teacher course, Festival znanosti i Međunarodni projekt Zelena planeta, stjecali temeljne interkulturalne kompetencije neophodne za njihov budući rad.

Najučestalije izvannastavne aktivnosti u osnovnim školama grada Osijeka prema Maticama za kraj školske godine 2007./2008. dane su na odabir intervjuiranim studentima i oni su izabirali među ponuđenim izvannastavnim aktivnostima one u kojima se prema njihovom mišljenju mogli provoditi interkulturalni sadržaji. Intervjuirani studenti odabrali su sljedeće izvannastavne aktivnosti: povjesničari (15), literarna (11), dramska (11), recitatori (10), novinari (10), folklor (9), likovnjaci (8), tamburaši (7), plesne aktivnosti (6), ekolozi (5), športski klubovi (5) i informatičari (5). Intervjuirani studenti smatraju kako kroz različite nastavne oblike, metode i strategije mogu u svim ponuđenim izvannastavnim aktivnostima pronaći interkulturalne elemente i promicati ih zavisno o okruženju u kojem se nalaze i domišljatosti samih voditelja pojedinih izvannastavnih aktivnosti. Studenti (22) smatraju da se interkulturalna kompetencija dobrog poznavanja svoje i drugih kultura posebno može promicati kroz rad u svim ponuđenim izvannastavnim aktivnostima.

Kao prijedloge novih izvannastavnih aktivnosti koje bi poticale interkulturalnost iznosimo najzanimljivije prijedloge intervjuiranih studenata koje se rijetko provode ili se ne provode u školama: organizacija športskih natjecanja sa školama iz inozemstva, interkulturalne radionice - Radionice o drugim kulturama, društvo kroz povijest i ljudskim pravima, Učenje o zemaljskim prijateljima - Zemljani, Razmjene učenika među gradovima i školama, Načini pomaganja drugima, Nisu svi kao ja te Učimo za život, ne za školu. Za kvalitetnije interkulturalno odgajanje i obrazovanje budućih učenika intervjuirani studenti iznijeli su sljedeće potrebe: studentima su potrebne veće mogućnosti putovanja (7), više znanja o drugim kulturama (6), iskustvo (6), više predmeta tijekom školovanja koji su posvećeni interkulturalnim sadržajima (5), nedostatak literature u knjižnicama (4), razvijena svijest o samoj sebi (3) te vremensko produživanje kolegija Interkulturalna pedagogija (2) jer bi se na taj način moglo naučiti, steći

iskustvo i dobiti prijedloge za provođenje interkulturalizma u razrednom odjelu.

Radni tim za preporuke odgoja za toleranciju u školama (Mlinarević, Piršl, Mitrović, Hajduković, Glavaš-Kul, 2009.) u sklopu monografije *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama*, kojima je prethodio istoimeni skup, donio je "strukturirane preporuke učiteljima i studentima učiteljskih fakulteta koji bi za uspješnu implementaciju interkulturalnih kompetencija u odgojno-obrazovni sustav trebali: biti otvoreni za potrebe ljudi oko sebe; umom, srcem i tijelom težiti dubljem razumijevanju sebe i drugih; svojim primjerom poticati druge na promoviranje i oblikovanje stava otvorenosti, pozornog i aktivnog slušanja i solidarnosti s drugim i drugačijim; nastojati poštivati i poticati harmoniju različitosti; preuzeti odgovornost za svoj odnos s drugim ljudima; stalnim učenjem i radom na sebi ustrajati na osvješćivanju i uklanjanju vlastitih predrasuda te sve navedeno prihvatiti kao svoje pravo, a nedužnost" (Peko i Mlinarević, 2009., 23.)

Istraživanje je temeljeno na radu na dokumentaciji, tj. analizi sadržaja integriranih sveučilišnih preddiplomskih i diplomskih programa za školske učitelje u Osijeku, Rijeci, Zadru i Splitu, Maticama grada Osijeka za kraj školske godine 2007./2008. i strukturiranom intervjuu studenata 5. godine sveučilišnog preddiplomskog i diplomskog studija za školskoga učitelja u Osijeku kako bismo dobili cjeloviti uvid. Različite perspektive od strane studenata, kao aktivnih sudionika u odgojno-obrazovnom procesu i budućih učitelja u multikulturalnom okruženje, te dokumentacija pokazuju postojanje mogućnosti za stjecanjem interkulturalnih kompetencija neophodnih za rad u suvremenom svijetu, svijetu bogatom različitima.

Umjesto zaključka

Integrirani sveučilišni preddiplomski i diplomski studiji za školskoga učitelja u Osijeku, Rijeci, Zadru i Splitu nude ukupno 36 kolegija koji pružaju studentima mogućnost stjecanja interkulturalnih kompetencija za rad u osnovnim školama. Studenti Učiteljskoga fakulteta u Osijeku iskazuju mogućnosti stjecanja interkulturalnih kompetencija putem neformalnog obrazovanja te njihov studijski program broji najviše kolegija u odnosu na analizirane studije koji kroz različite sadržaje, modele i nastavne strategije potiču i omogućavaju iskustveno učenje o interkulturalnosti. Izvannastavne aktivnosti intervjuirani studenti procjenjuju kao mjesto u

kojem mogu najlakše implementirati stečena interkulturalna znanja i iskustva te osposobljavati svoje učenike za suživot u multikulturalnim zajednicama. Obogaćivanjem sveučilišnih studija kolegijima i odgojno-obrazovnih ustanova novim izvannastavnim aktivnostima osposobljavat će se buduće generacije interkulturalnom komuniciranju u sveopćem procesu globalizacije. Poznavanje, razumijevanje i poštivanje članova multikulturalne zajednice stvarat će interkulturalne kompetencije studenata koje su neophodne za provedbu novoga kurikuluma s kojim će se omogućiti demokratsko ozračje, suzbijati će se predrasude, poštovati različitosti i ostvarivati prava na jednakost (Hrvatić i Sablić, 2008.). Stvaranju interkulturalnog ozračja u odgojno-obrazovnim ustanovama pomoći će i učiteljeva snažna ličnost oplemenjena širokim intelektualnim vidicima, razvijenim i ostvarenim potencijalima, autonomnošću, kritičnošću, slobodom, tolerancijom i demokratskom orijentacijom. (Ivanović, 2009.)

Multikulturalnu zajednicu potrebno je shvaćati kao bogatstvo i priliku za širenjem vlastitih vidika u kojoj će jačati suživot, tolerancija i ravnopravnost svih odgojno-obrazovnih sudionika, a učitelja kao glavnog pokretača i promicatelja interkulturalnih vrijednosti. Hrvatski studenti učiteljskih fakulteta imaju mogućnost interkulturalnog odgoja i obrazovanja, no jednako tako trebala bi se pružati mogućnost i unutar cjeloživotnog obrazovanja svim odgojiteljima i nastavnicima koji su jednako odgovorni za odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj te kojima je interkulturalno obrazovanje neophodno za život i rad u multikulturalnom okruženju.

Literatura

- Brander, P. (2004). Kompas: priručnik o odgoju i obrazovanju mladih za ljudska prava. Slavonski Brod. Europski dom.
- Cipek, S. i sur. (2001). Mi poznajemo i živimo svoja prava: Priručnik za odgoj i obrazovanje o pravima djeteta u osnovnoj školi. Zagreb. Školska knjiga.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2007). Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: Previšić, V. (ur.). Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Školska knjiga, 333-356
- Hrvatić, N., Sablić, M. (2008). Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.) Pedagogijska istraživanja. Zagreb. Školska knjiga, 2 (2008), 197-208.
- Hrvatić, N. (2009). Interkulturalno obrazovanje: Novi razvoji. U: Peko, A., Mlinarević, V. (ur.), Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama,

- Sveučilište J.J. Strossmayera u osijeku, Učiteljski fakultet u osijeku, Nansen dijalog centar Osijek, Osijek. Gradska tiskara Osijek.
- Ivanović, J. (2009). Odgoj i obrazovanje u multikulturalnom društvu. U: Matijević, M. (ur.), *Odgojne znanosti*, Vol. 11, br. 2(18), Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb, 447-460.
- Mlinarević, V., Borić, E. (2007), *Stručni razvoj učitelja kao pretpostavka suvremene škole*. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, (ur.), *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, svezak 2. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 421-431.
- Mlinarević, V., Brust, M. (2009). Kvaliteta provedbe školskih izvannastavnih aktivnosti. U: Vida, J. (ur), Varju Potrebić, T., zbornik U službi darovitih I. međunarodna konferencija o radu s darovima. Kanjiža. Bolyai Farkas Alapitvány a Magyarul Tanuló Tehetsegekért, 25-32.
- Previšić, V. (1998), *Doprinosi "alternativnih škola" kvaliteti odgoja i obrazovanja* U: Kvaliteta u odgoju i obrazovanju (ur.Rosić, V.), Rijeka, Pedagoški fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju.
- Slunjski, E. (2006). Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću – organizaciji koja uči. Zagreb, Čakovec, Mali profesor, Visoka učiteljska škola u Čakovcu. Peko, A., Mlinarević, V., Jindra, R. (2009). *Interkulturalno obrazovanje učitelja-što i kako poučavati*. U: *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama*, Peko, A., Mlinarević, V. (ur.), Sveučilište J.J. Strossmayera u osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, Nansen dijalog centar Osijek, Osijek. Gradska tiskara Osijek.
- Spajić-Vrkaš, V. (2004). Prvi dio: Uvod u ljudska prava i obrazovanje za ljudska prava Poučavati prava i slobode: priručnik za učitelje osnovne škole: s vježbama za razrednu nastavu. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo, 213-220.
- Stoll, L., Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Educa. Zagreb.
- Integrirani preddiplomski i diplomski petogodišnji sveučilišni studij za školskoga učitelja/učiteljicu magistar/magistra primarnoga obrazovanja. Pristupljeno 19.7.2010. http://www.ufos.hr/DATA/studijski_programi/Skolski_ucitelj_Osijek.pdf
- Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij u Rijeci. Pristupljeno 19.7.2010. <http://www.ufri.uniri.hr/data/sveucilisni%20uciteljski%20studij.pdf>
- Integrirani sveučilišni studij dviju razina za učitelje u Splitu. Pristupljeno 19.7.2010. <http://www.ffst.hr/odsjeci/uciteljski/program.pdf>
- Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij za učitelje u Zadru. Pristupljeno 19.7.2010. <http://www.unizd.hr/Studijskiprogrami/Preddiplomskiidiplomskistudijzau%C4%8Ditelje/tabid/1010/Default.aspx>

DO FUTURE TEACHERS POSSESS INTERCULTURAL COMPETENCIES TO WORK IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Abstract

Developing intercultural competence is a sensitive and lifelong process. In this process schools and teacher colleges, which educate future teachers – the bearers and agents of intercultural issues and values – play a significant role. Promoting intercultural issues within college courses raises student-teacher awareness of the importance of developing intercultural competencies that are necessary for interaction with students. As teachers they will be able to implement the acquired intercultural competencies in their teaching, especially within the extra-curricular activities, field trips, school projects, school festivals, competitions and international events. Being empowered during their formal and informal education, prospective teachers will be able to encourage pupils to promote and form an open mind toward others to promote equality and mutual respect in the entire community.

This paper presents the results of a content analysis of Croatian integrated five-year undergraduate and graduate university programs for elementary school teachers in Osijek, Rijeka, Zadar and Split. The examined are the attitudes of students about the importance of intercultural competencies acquired, which provide possibilities of achieving successful communication, empathy and a reduction of prejudice, stereotypes and discrimination in educational institutions and beyond. The paper aims at raising the awareness of the necessary implementation of intercultural issues in the college courses, which will be applicable by teachers in extracurricular school activities.

Key words: interculturalism, competencies, students, teacher education, extracurricular activities.

INTERKULTURALIZAM U NASTAVI

Snježana Kragulj, asistentica
Učiteljski fakultet u Osijeku
skragulj@ufos.hr

mr. sc. Renata Jukić
rjukic@ffos.hr
Filozofski fakultet u Osijeku, Hrvatska

Sažetak

Autorice promišljaju o temama multikulturalizma i interkulturalizma, a poseban naglasak stavljaju na nužnost promijenjenih uloga škole, nastave i nastavnika koje su odraz promijenjenih društvenih okolnosti. Multikulturalni kontekst društva nastavi upućuje nove zahtjeve na koje ona mora odgovoriti novim rješenjima u obliku osposobljenosti u interakcijama s različitim kulturalnim manjinama, pružanju mogućnosti stjecanja interkulturalnih kompetencija, uvažavajući i poštivajući kulture i običaje pripadnika kulturnih manjina. Interkulturalni izazovi koji stoje pred nastavnicima¹ uspješno se mogu prevladati raznim oblicima stručnog usavršavanja koje bi im omogućilo stjecanje znanja, vještina i sposobnosti potrebnih za uspješno obavljanje posla u promijenjenim društvenim zahtjevima. Nastavnik ima sve veću ulogu medijatora i postaje povoljni medij susreta kultura kojima bogati sadržaje nastave. Autorice naglašavaju i važnost medija kao nezaobilaznih pomagača u odgoju i obrazovanju za interkulturalizam. U istraživanju se donose rezultati o odnosu ispitanika prema manjinskim kulturama, poznavanju vlastite kulture, ulozi i potrebnosti stranih jezika u nastavi, spremnosti na suradnju s kulturalno drugačijim te uspješnost primjene interkulturalnih sadržaja u različitim područjima u kojima dominiraju društvene značnosti iz kojih se u najvećem postotku izdvojila pedagogija (77,03%); prisutnost stereotipa i predrasuda ispitanika prema pripadnicima različitih nacionalnosti. Posljednji dio instrumenta ispitivao je potrebe i interese ispitanika prema sadržajima koje bi oni voljeli vidjeti u školskom kurikulumu. Najveću su zainteresiranost ispitanika ponudili sadržaji o spolnom odgoju (79,72%), a odmah iza njega slijede sadržaji koji bi se bavili poučavanjem o različitim kulturama i običajima (68,92%) što pokazuje motivaciju ispitanika za bavljenje navedenom problematikom. Na osnovi dobivenih rezultata autorice nude prijedloge i moguća rješenja koja bi nastavu učinili uspješnijom.

Ključne riječi: interkulturalizam, nastava, nastavnik, odgoj, obrazovanje, odgojno-obrazovna ustanova

¹ autorice koriste izraz nastavnici pod kojima podrazumijevaju odgojno-obrazovne djelatnike na svim razinama obrazovanja

Uvod

U multikulturalnom okruženju, zasnovanom na idejama pluralizma i interkulturalizma, važnu ulogu ima i odgojno – obrazovni sustav. Mladi su u središtu multikulturalnog obrazovanja i odgoja koje nije vezano samo uz školu pa se iz toga razloga traži uspostava i razvoj odnosa i na drugim područjima obrazovanja koji će, zajedno sa školskim, osigurati dovoljno znanja, vještina i iskustva prilikom stupanja u odnose s brojnim kulturalnim različitostima. Shvaćajući multikulturalizam² kao djelovanje različitih kultura unutar iste zemlje ili regije, a interkulturalizam³ kao dijalog između tih kultura u kojemu su prisutni susret, prožimanje, međusobno uvažavanje i bogaćenje različitih kultura bez obzira na etničku veličinu njezinih nositelja. (Čačić-Kumpes, 2004., Ninčević, 2009.) Osobito je važno napomenuti da je uloga obrazovne zajednice takva da ima zadatak poučiti o znanjima i vrijednostima, ali i o određenim sposobnostima kroz interakciju. Ovakva vrsta pristupa zahtijeva suradnju s brojnim partnerima izvan škole. Uočavamo, da kada se govori o interkulturalizmu, više se govori o obrazovanju za interkulturalizam, negoli o odgoju za interkulturalizam, a ovo je drugo svakako važnije. „*Interkulturalno obrazovanje se u školovanju mladeži prvenstveno mora usredotočiti na interakciju, ne na apstrakciju. Valjalo bi govoriti o interkulturalnom učenju prije nego o interkulturalnom obrazovanju.*“ (Perotti, 1995.: 78.) Nastava uključuje i jedno i drugo i predstavlja kamen temeljac u kojoj učenici uočavaju i shvaćaju odnose koji počivaju na različitim kulturama i u interakciji s mnogobrojnim kulturalnim manjinama. Interkulturalizam je, između ostaloga, jedan suvremeni oblik odgoja i obrazovanja za život u demokraciji i kulturnom pluralizmu. (Hrvatić, 2001.) U radu se daje uvid u školu kao mjesto koje osigurava mladom čovjeku novu priliku da doživi odnose među ljudima u okolnostima drugačijima od onih u obitelji. U školi se navedeni razvitak, koji je započeo u obitelji, nastavlja, mijenja ili prihvaća. (Perotti, 1995.) Utjecaj medija i novih informacijskih i komunikacijskih tehnologija uvelike je utjecao na

² „Multikulturalizam je sveprisutan – i, baš kao i pojam 'ljudska prava' u međunarodnoj zajednici, multikulturalizam je i svjetski fenomen.“ (Thornhill, 1999, 83)

³ „Interkulturalizam je suvremeni oblik odgoja i obrazovanja za život u demokraciji i pluralizmu.“ (Mijatović, A., Previšić, V., 1999.) „Interkulturalizam stavlja pojedinca pred izazov drugoga. Nema interkulturalnoga procesa bez drugoga. Interkulturalizam je u svojoj biti relacionalan jer se može zbivati samo među ljudima. On izlaže pojedinca izazovu odnosa s drugim posredujući mu uzvratno svijest o pripadnosti, o odnosima koji ga unose u drugi i drukčiji način življenja.“ (Ninčević, 2009.: 63)

sveprisutne promjene koje obilježavaju europska društva. Njihova je prisutnost vidljiva posebno u odgojno-obrazovnom procesu u kojemu se mijenjaju potrebe učenika i nastavnika, ali se mijenja i sama nastava koja nastoji zadovoljiti potrebe svih koji su uključeni u odgojno-obrazovni proces, a da pri tome osigura učenicima da postignu kompetenciju koja im je potrebna za sudjelovanje i življenje u demokratskom društvu. Upravo je iz navedenih razloga važno i potrebno koristiti medije u nastavi kako bi izborom sadržaja zainteresirali učenike za ključne teme interkulturalnog obrazovanja i odgoja: obrazovanje i odgoj za ljudska prava, jednakopravnost spolova, poučavanje o vlastitoj kulturi i običajima, nenasilno rješavanje sukoba, obrazovanje o medijima, obrazovanje o solidarnosti.

Škola – mjesto življenja

Škola dobiva novu ulogu u kojoj se više ne govori o tome kako praksa treba izgledati, nego se u njoj upravo uči biti građanin kroz praksu. Naravno, ovo u velikoj mjeri mijenja i ulogu škole. Naime, ona u multikulturalnom i globalnom socijalizacijskom vremenu mora obrazovati i odgajati svakog pojedinca za partnerstvo, socijalne vještine i sposobnost za komunikaciju s okolinom što su osnovni elementi kada govorimo o odgoju i obrazovanju za interkulturalizam. „*Govoriti o interkulturalnom odgoju ne može se a da se ne analizira stanje i u teoriji i u praksi.*“ (Bognar, 2008.: 12.) Potrebno je da škola bude mjesto u kojoj se u praksi poučava biti građaninom s razvijenim sposobnostima za interakciju i komunikaciju s okolinom u kojoj je osposobljen izgrađivati partnerske odnose. Učenici trebaju biti ti koji će graditi mostove prema pripadnicima raznih kulturalnih manjina, osposobljeni za višestrano kulturno prilagođavanje koje će promicati vrijednosti, znanja i običaje svih kultura koji se nalaze u doticaju. Škola je mjesto u kojoj učenici stvaraju kontakte, komuniciraju sa svojim vršnjacima, doživljavaju i proživljavaju različite vrste odnosa u praksi. Ona je mjesto u kojemu se prenose i usvajaju različita stajališta i vrijednosti. Plodno je tlo za eksperimentiranje s različitim oblicima integracije koji promiču poznavanje, odnose i suradnju koju valja prenositi na društvenu okolinu. Treba biti mjesto kritičke prosudbe spoznaja i života, vrednovanja i kritičke integracije različitih znanja, vještina i sposobnosti. (Ninčević, 2009.) Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju nastoji razviti nove, tolerantnije oblike ponašanja koji će uključivati promjene u svijesti i stavovima, a najveću mogućnost za promjene navedenih

oblika ponašanja vidimo u školi u kojoj se formira obrazac društveno poželjnog ponašanja s obzirom na to da je škola jedan od prvih društvenih autoriteta s kojima se susrećemo i u kojima učimo navedene obrasce ponašanja, a poslije ih s više ili manje konformizma prenosimo u društveno okruženje. (Sekulić – Majurec, 1996.) Iz navedenih razloga proizlazi potreba da škola kao institucija ponovno preuzme glavnu ulogu u oblikovanju budućih građana koji će živjeti u sve složenijem i pluralnijem društvu. (Ninčević, 2009.) Sama škola bi trebala predstavljati neku vrstu života i zajednice te treba iskreno i kompetentno vrednovati, cijiniti i omogućavati ono što podupire djetetov razvoj i odgoj. (Dewey, 1971., Radovan Burja, 2007.) Škola treba prerasti u mjesto umnožavanja učenikovih snaga i sposobnosti koje će mu pomoći da se razvije u samosvojnu osobu čije su središnje vrijednosti različitosti te priznavanje i stvarno razumijevanje drugoga. (Čačić-Kumpes, 2004.)

Promijenjena uloga nastave

Nastava je iznimno složen proces jer se on uvijek događa u interakciji sa živim ljudima. Iz tih je razloga ona uvijek nepredvidiva u toj mjeri da se ona nikada u potpunosti ne odvija prema „zacrtanoj crvenoj niti“ koja nam služi kao nit vodilja i upućuje nas u sve aktivnosti koje smo toga sata predvidjeli. Skrivena poruka koje učenici dobivaju na nastavi također utječu na njihove odnose. Multikulturalni kontekst društva nastavi upućuje nove zahtjeve na koje ona mora odgovoriti novim rješenjima. Rješenja se nalaze u promijenjenoj ulozi nastave u kojoj učenici neće dobiti samo znanja i vještine potrebne za interkulturalno djelovanje⁴, nego će biti osposobljeni da se u interakcijama s različitim kulturalnim manjinama odnose jednakopravno, da uvažavaju i poštivaju kulture i običaje pripadnika kulturnih manjina. Svrha interkulturalnog obrazovanja nije poučavanje o različitim kulturama, nego dovođenje u suodnos nositelja različitih kultura. Nastava ima zadaću pružiti mladim ljudima stjecanje interkulturalnih kompetencija⁵ potrebnih za suodnose u novonastalim potre-

⁴ „Interkulturalizam nije uistinu nova kultura, koja bi, kao globalna, zamijenila stare etničke i nacionalne kulture, ponajmanje njihove jezike nekim novim svjetskim jezikom. To nije nova rasa, novi etos, nova klasa, nova elita ili nova brahmanska kasta. To je oblik uvećanog razumijevanja i vještina komuniciranja između nesvodljivih razlika.“ (Katunarić, V. , 1994.: 147)

⁵ Interkulturalna kompetencija se može definirati kao proces tijekom kojega se pojedinac prilagođava kulturno drugačijima, pri čemu mijenja svoja viđenja i shvaćanja s ciljem

bama društva. Važno je pomoći mladima da razviju sposobnost mišljenja o novim odlukama koje će kao odrasle osobe morati donositi. (Ninčević, 2009.) „*Interkulturalno obrazovanje postaje dio procesa kojim se potiče dijalog, pregovaranje, pomirenje, kompromis, prilagođavanje, izbjegavanje u konačnici zajedničko rješavanje problema, gdje značajnu ulogu ima i vjerski odgoj.*“ (Hrvatić, 2007.: 47) Nastava je dugi niz godina imala ulogu informiranja učenika, uglavnom o informacijama koje se nalaze zapisane negdje u pisanom obliku, pokušavajući to napisano spojiti s praktičnom primjenom korisnom u svakodnevnom životu. Živimo u vremenu u kojemu su učenici i prije polaska u školu daleko više informirani, negoli su to bili učenici rođeni u drugoj polovini prošloga stoljeća. Uloga nastave se s promjenama u društvu sustavno mijenja. Sadržaje nekoga područja učenici osim na nastavi, stječu uglavnom putem medija, ali mediji, koliko god moćni bili, ne mogu (još uvijek) zamijeniti živu riječ. Jedino se iz interakcija onih koji poučavaju učenike zapravo odgaja i obrazuje. Pluralizam identiteta zahtijeva od nastave da potiče razvitak identiteta.

Promijenjena uloga nastavnika

Kada govorimo o promijenjenim ulogama nastavnika, tada mislimo da se promjene odnose na nastavnike cijelog odgojno-obrazovnog sustava, počevši od predškolskoga odgoja do sveučilišnih ustanova. Budući da se većina nastavnika (na svim obrazovnim razinama) nalazi daleko od onoga kako ih se poučavalo na fakultetu, oni moraju posegnuti za dodatnim izvorima znanja u vidu stručnih usavršavanja, koja će omogućiti određenim nastavnicima da steknu određene vještine i sposobnosti potrebne za društvo u kojemu djeluju. Svatko od nastavnika će se opredijeliti za ona znanja koja mu nedostaju, kako bi svi bili kompetentni za posao

boljeg upoznavanja, razumijevanja i prilagođavanja zahtjevima multikulturalne realnosti. (Bedeković, 2007.) Interkulturalna se kompetencija 80-ih i 90-ih godina prošloga stoljeća istraživala pod različitim sinonimima. (Bedeković, 2009.) „Govoriti o interkulturalnoj kompetenciji znači prije svega razmatrati je s individualnog, situacijskog i odnosnog aspekta. **Individualni** aspekt uključuje ono što se odnosi na interkulturalne kompetencije karakteristične za pojedinca koje omogućuju efikasnu interkulturalnu interakciju s drugim/a. U **situacijskom** aspektu za osobu koju u normalnim okolnostima doživljavamo kompetentnom, ne možemo tvrditi da je na temelju jednog specifičnog razgovora (dijaloga) s „drugim/a“ – kompetentna osoba. **Odnosni** aspekt obuhvaća one elemente interkulturalne kompetencije koji pomažu osobi da se tijekom svih interakcija i situacija s „drugim/a“ ponaša kompetentno, a ne samo u pojedinim, trenutačnim situacijama.“ (Piršl, 2007.: 277.)

koji obavljaju. „*Stručno usavršavanje i obrazovanje čine jedno od najdjelotvornijih načina s pomoću kojih škole mogu brzo reagirati na promijenjene okolnosti.*“ (Perotti, 1995.: 101.) Bez obzira na strukturu učenika koje poučavaju, nastavnici moraju biti svjesni vrijednosti i doprinosa različitih kultura. Stručna usavršavanja koja bi se nudila nastavnicima, trebala bi svakako imati sadržaje koji potiču emocionalni, intelektualni i moralni razvoj. Takva bi nastava trebala ojačati svijest pojedinca, poboljšati znanje o drugima, uspostaviti vezu između učenja u školi i učenja (uglavnom putem medija) izvan škole. Ono što nastavnici donose sa sobom u odgojno-obrazovnu ustanovu su kulturni modeli zajednica, različita shvaćanja „društvene stvarnosti“, odgojne strategije koje oni primjenjuju u odgojnom nastojanju i u znatnoj mjeri utječu na sam tijek odgojno-obrazovnog procesa. (Piršl, 2002.) Nastavnici imaju promijenjenu ulogu – ulogu medijatora među ljudima, kulturama, znanjima, ponašanjima, djelovanjima. Nastavnik je taj koji u odnosu na druge treba postići višu kompetenciju u poznavanju drugih, njihovih posebnosti, jezika, modernih medija. (Previšić, 1999.) Kao takav, nastavnik postaje povoljni medij susreta kultura, razlikama bogati sadržaj nastave, interpretira sadržaje na način implementacije u svakodnevne situacije. (Grđan, 2007.)

Metodologija

Postupak i sudionici istraživanja

Ispitivanje je provedeno krajem svibnja 2010. godine na Učiteljskom fakultetu u Osijeku. Ispitanici su bili studenti prve godine, budući učitelji, od kojih je od ukupnog broja 78 sudjelovalo 74, od kojih je 71 bilo ženskog, a 3 muškog spola. Istraživanje je provedeno nakon nastave, a ispunjavanje samog upitnika trajalo je 15 minuta. Studenti su dobrovoljno prisustvovali istraživanju i zajamčena im je potpuna anonimnost.

Mjerni instrument

Skalu je konstruirao Rensis Likert (1903. – 1981.) za potrebe ispitivanja stavova i mišljenja ispitanika, koristeći se stupnjevima od 1 do 5, koja se do danas zadržala u tom obliku iako se rjeđe koristi u 7 i 9 stupnjeva. Likertovom skalom pokušavamo doznati stupanj slaganja, odnosno

neslaganja ispitanika s nekom tvrdnjom. Stupanj (ne)slaganja se proteže od apsolutnog slaganja do apsolutnog neslaganja s tim da je jedna od navedenih čestica neutralna (čestica 3 – niti se slažem, niti se ne slažem). Neki istraživači koriste Likertovu skalu izbjegavajući središnju neutralnu česticu kako ju ispitanici u većem broju ne bi zaokruživali (ukoliko se radi o iznimno osjetljivim temama) i time imali neutralan stav. U literaturi ju susrećemo i kao skalu prinudnog izbora, budući da ispitanicima sugeriramo da se opredijele za pozitivan ili negativan stav prema nekoj tvrdnji. Mjerni je instrument konstruiran na način da se sastoji od nekoliko dijelova. Prvi dio se sastoji od 30 tvrdnji koje obuhvaćaju ispitivanja ponašanja studenata prema pripadnicima kulturalnih manjina, razmišljanja o tome koliko znaju i koliko su sposobni poučavati o interkulturalnim sadržajima. Drugi je dio instrumenta konstruiran na način da ispituje spremnost ispitanika na suradnju sa studentima koji su kulturalno različiti od ispitanika (suradnja u pisanju seminarskoga rada, rada na projektu ili odlaska na stručnu ekskurziju). Budući da su ispitanici studenti prve godine učiteljskoga studija, ispitali smo studente o zastupljenosti interkulturalnih sadržaja u pojedinim područjima s kojima se susreću (na prvoj godini) i s kojima će se susretati na višim godinama studija. Osim navedenoga, Likertova nam je skala zbog svoje ekonomičnosti i lakoće dostupnosti podataka omogućila da ispitamo studente na koja bi sve mjesta (točnije u koje države) željeli ići na studentsko putovanje kako bismo dobili podatke o tome koliko su ispitanici osjetljivi na različitosti i u kojoj mjeri imaju ili nemaju predrasude i stereotipe prema pojedinim zemljama. Osim sadržaja koji su prisutni u njihovoj nastavi, ispitali smo studente koje bi oni sadržaje voljeli vidjeti u školskom kurikulumu (koji će u budućnosti biti usko vezan uz njihov posao) i na osnovu kojega će poučavati svoje učenike.

Cilj istraživanja

Prikupljanje tvrdnji o prisutnosti interkulturalnih sadržaja u nastavi, o odnosu ispitanika prema manjinskim kulturama, odnosu u komunikaciji s pripadnicima manjinske kulture. Ispitati stavove ispitanika prema kulturalno različitim i u poznavanju vlastite kulture, važnost znanja i primjene stranih jezika, spremnost ispitanika na suradnju sa studentima koji su kulturalno različiti od ispitanika pripadnika većinske kulture, procjena uspješnosti primjene interkulturalnih sadržaja u pojedinim područjima s kojima se ispitanici susreću tijekom studiranja, kao i njihova znanja o in-

terkulturalizmu te prisutnost stereotipa i predrasuda prema pripadnicima drugih kultura i naroda. Rezultati dobiveni istraživanjem poslužit će kao potreba i poticaj da se prisutnost manje zastupljenih interkulturalnih sadržaja više potiče u visokoškolskoj nastavi.

Rezultati istraživanja i interpretacija

Prije same analize podataka utvrđeno je da su svi ispitanici ispunili svoje upitnike te da su svi odgovori bili valjani. U prvom dijelu upitnika, ispitanici su bili zamoljeni da procijene tvrdnje ocjenom do 1 do 5 pri čemu 1 označava potpuno neslaganje, a 5 potpuno slaganje s tvrdnjom. Svaka tvrdnja ima frekvenciju i postotak za svaku česticu. Rezultate smo grupirali s obzirom na problematiku istraživanja u pet podskupina. (Vidi tablicu 1.: Studentski stavovi i znanja o interkulturalizmu) Prilikom prikaza stavova studenata, napravljen je izbor ispitanih tvrdnji koje je radi veličine instrumenta nemoguće u potpunosti prikazati u tablici 1. Tablica 1 podijeljena je prema varijablama koje će se prikazivati prema izdvojenosti varijable prilikom njene interpretacije.

Tablica 1. *Studentski stavovi i znanja o interkulturalizmu*

U kojoj se mjeri slažete s navedenim tvrdnjama (u svakom redu zaokružite samo jedan broj):	U potpunosti se ne slažem		Uglavnom se ne slažem		Niti se slažem, niti se ne slažem		Uglavnom se slažem		U potpunosti se slažem	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
u našoj se zemlji previše pažnje posvećuje manjinskoj kulturi	11	14,86	18	24,32	34	45,95	10	13,51	1	1,35
pripadnici manjinske kulture se prijateljski odnose prema pripadnicima većinske kulture	2	2,7	15	20,27	22	29,73	32	43,24	3	4,05
pripadnici manjinske kulture u mojoj zemlji imaju veća prava nego pripadnici većinske kulture	6	8,10	28	37,84	22	29,73	15	20,27	3	4,05
glavni uzrok nesporazuma u komunikaciji manjinske i većinske kulture je jezik	15	20,27	28	37,84	23	31,08	8	10,81	0	0
smatram da je povećanje broja manjinskih kultura u mojoj zemlji dovelo do povećanja sukoba	3	4,05	25	33,78	27	36,48	14	18,92	5	6,76
manjinske kulture često zahtijevaju da se većinska kultura njima prilagodi	4	5,40	14	18,92	19	25,67	36	48,65	1	1,35

- a) ***Odnos ispitanika prema manjinskim kulturama*** – ispitanici smatraju da se jednako pažnje posvećuje pripadnicima manjinske kulture kao i pripadnicima većinske, da se prema nama (kao prema pripadnicima većinske kulture) odnose prijateljski, da imaju jednaka prava (45,94% se uglavnom ili u potpunosti slažu s navedenom tvrdnjom). Jezik ne vide kao razlog eventualnih nesporazuma (58,11% se uglavnom ili u potpunosti slažu da jezik ne predstavlja uzrok nesporazuma), ali 50% ispitanika uglavnom ili u potpunosti smatraju da manjinska kultura zahtijeva da se njima prilagodi većinska kultura.
- b) ***Odnos u komunikaciji s pripadnicima manjinske kulture*** – iz rezultata istraživanja uočavamo da u komunikaciji s pripadnicima manjinske kulture prevladavaju ugodne emocije; 86,48% ispitanika se uglavnom ili u potpunosti slaže da nemaju strah kada komuniciraju s pripadnicima manjinske kulture te da ne izbjegavaju komunikaciju (46%).
- c) ***Stav ispitanika prema kulturno različitim i poznavanje vlastite kulture*** – 90,55% ispitanika uglavnom ili u potpunosti poznaje svoju tradiciju i kulturu. 89,16% ispitanika smatraju da su uglavnom ili u potpunosti sposobni prepoznati kulturalne razlike u svojoj okolini, ali kada govorimo o spremnosti poučavanja ispitanika o tome kako komunicirati s pripadnicima manjinskih kultura, vidimo da je najveći postotak neutralne čestice 35,14% što objašnjava podatak da su ispitanici studenti prve godine koji očekuju da će se tijekom petogodišnjeg studija osposobiti za navedeni način poučavanja komuniciranja. 83,77% ispitanika se uglavnom ili u potpunosti slaže da nemaju ništa protiv da u svom razredu imaju učenika koji je pripadnik neke nacionalne manjine, ali nam podatak od 9,45% ispitanika koji se uglavnom ili u potpunosti ne slažu s tim da bi voljeli imati takvog učenika u razredu govori kod nas još uvijek nije dovoljno razvijena interkulturalna osjetljivost što potvrđuje i postotak neutralne čestice (6,75%). Iz rezultata možemo zaključiti da potencijalno 16,2% budućih učitelja ne bi voljelo imati za učenika€ pripadnika€ nacionalne(ih) manjina.

U kojoj se mjeri slažete s navedenim tvrdnjama (u svakom redu zaokružite samo jedan broj):	U potpunosti se ne slažem		Uglavnom se ne slažem		Niti se slažem, niti se ne slažem		Uglavnom se slažem		U potpunosti se slažem	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
uživam u interakciji s pripadnicima manjinske kulture	3	4,05	7	9,50	29	39,19	27	36,48	8	10,81
bojim se komunicirati s pripadnicima manjinske kulture	24	32,43	40	54,05	8	10,81	1	1,35	1	1,35
drugačije se ponašam kada komuniciram s pripadnicima manjinskih kultura	17	22,97	30	40,54	16	21,62	11	14,86	0	0
izbjegavam komunikaciju s pripadnicima manjinske kulture	32	43,24	31	41,90	7	9,50	2	2,7	2	2,7

U kojoj se mjeri slažete s navedenim tvrdnjama (u svakom redu zaokružite samo jedan broj):	U potpunosti se ne slažem		Uglavnom se ne slažem		Niti se slažem, niti se ne slažem		Uglavnom se slažem		U potpunosti se slažem	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
sposoban/sposobna sam prepoznati kulturalne razlike u mojoj okolini	1	1,35	3	4,05	4	5,40	46	62,16	20	27,03
poznajem tradiciju svoje kulture	0	0	3	4,05	4	5,40	33	44,60	34	45,95
nadam se da u svom razredu neću imati učenika koji je pripadnik nacionalne manjine	43	58,10	19	25,67	5	6,75	6	8,10	1	1,35
sposoban/sposobna sam poučavati druge kako komunicirati s pripadnicima manjinske kulture	6	8,10	7	9,46	26	35,14	24	32,43	11	14,86

- d) **Visokoškolska nastava – prisutnost interkulturalnih sadržaja u nastavi** – u fakultetskoj se nastavi uglavnom ili u potpunosti potiče osjetljivost na diskriminaciju (37,83%), što je nedovoljan postotak, što bi svakako trebalo promijeniti obogaćivanjem nastave iz navedenih sadržaja. Uvidom u rezultate vidljivo je da je nenasilno rješavanje sukoba uglavnom ili u potpunosti prisutno na nastavi u većem postotku (76,94%). S pojmovima medijatora i medijacije nije upoznato 44,59% ispitanika, a 18,92% je neutralno što nam govori da studente u što ranijim godinama studija treba upoznati s navedenim pojmovima kako bi se mogli razvijati i napredovati kao medijatore te stjecati određena znanja i vještine

potrebne za budući učiteljski poziv. 40,54% ispitanika smatra prisutnost poticanja empatije u nastavi uglavnom ili u potpunosti prisutnom, što je nedovoljan postotak ako mu pridružimo 31,07% ispitanika koji su neutralni. Razvijenost empatije i empatičnog ponašanja temelj svih odnosa pa tako i interkulturalnih. 72,97% ispitanika uglavnom ili u potpunosti smatra da se na nastavi ne govori puno o nacionalnim manjinama što je nedovoljan postotak koji zahtijeva da se ovom temom, kao i prethodnom više bavimo na nastavi.

U kojoj se mjeri slažete s navedenim tvrdnjama (u svakom redu zaokružite samo jedan broj):	U potpunosti se ne slažem		Uglavnom se ne slažem		Niti se slažem, niti se ne slažem		Uglavnom se slažem		U potpunosti se slažem	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
osjetljivost na diskriminaciju je kompetencija koja se potiče u fakultetskoj nastavi	4	5,40	11	14,86	31	41,90	23	31,08	5	6,75
na fakultetskoj nastavi usvajamo vještine nenasilnog rješavanja sukoba	5	6,75	1	1,35	11	14,86	27	36,46	30	40,54
na nastavi smo se upoznali s pojmovima medijacija i medijator	19	25,67	14	18,92	14	18,92	17	22,97	10	13,51
osposobljen sam/osposobljena sam u svom budućem poslu obrađivati društveno osjetljive teme	2	2,7	9	12,16	16	21,62	39	52,70	8	10,81
na nastavi je prisutno poticanje empatije	11	14,86	12	16,21	30	40,54	13	17,56	8	10,81
na nastavi je prisutna otvorenost za različite kulture	0	0	6	8,10	19	25,67	33	44,60	26	35,13
nastava na fakultetu ima malo sadržaja o događanjima u svijetu	3	4,05	10	13,51	24	32,43	27	36,48	10	13,51
profesori nam u svojim izlaganjima govore o novim dostignućima iz svog područja	3	4,05	9	12,16	24	32,43	34	45,95	4	5,40
većina sadržaja koje realiziramo na nastavi se odnose na situacije iz Hrvatske	3	4,05	8	10,81	22	29,73	40	54,05	1	1,35
na nastavi puno govorimo o nacionalnim manjinama	17	22,97	37	50	13	17,56	6	8,10	1	1,35
često na nastavi uspoređujemo znanja i dostignuća drugih zemalja	7	9,50	19	25,67	22	29,73	26	35,14	0	0
u svojim smo istraživanjima vezani više uz Europska saznanja	4	5,40	11	14,86	28	37,84	26	35,13	5	6,75
u nastavi se koristimo medijima kao izvorima povezanosti s drugim izvorima znanja	2	2,7	2	2,7	7	9,50	44	59,46	19	25,67
na nastavi surađujemo s drugim studentima	6	8,10	6	8,10	11	14,86	29	39,19	22	29,73

- e) **Strani jezici** – govoreći o stranim jezicima i o studentskom shvaćanju njihove važnosti možemo biti zadovoljni jer podaci dobiveni istraživanjem govore da se 90,53 % ispitanika uglavnom ili u potpunosti slaže da strani jezik treba učiti na fakultetu. Ohrabrujući je podatak da se studenti već na prvoj godini prilikom pisanja eseja služe izvorima na stranom jeziku (35,17% uglavnom ili u potpunosti), ali i sljedeći postotak od 33,78% ispitanika koji se uglavnom ili u potpunosti ne služe takvim izvorima govori da se na fakultetu treba više poticati ovakav način učenja prilikom kojega studenti dobivaju uvide u različita saznanja i iskustva drugih zemalja, dobivaju širinu i povećava se sklonost kritičkom promišljanju.

U kojoj se mjeri slažete s navedenim tvrdnjama (u svakom redu zaokružite samo jedan broj):	U potpunosti se ne slažem		Uglavnom se ne slažem		Niti se slažem, niti se ne slažem		Uglavnom se slažem		U potpunosti se slažem	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
u esejima se koristimo i člancima na stranom jeziku	8	10,81	17	22,97	23	31,08	19	25,67	7	9,50
strani jezik se ne treba učiti na fakultetu	57	77,02	10	13,51	3	4,05	2	2,7	2	2,7

Drugi je dio instrumenta konstruiran na način da ispituje spremnost ispitanika na suradnju sa studentima koji su kulturalno različiti od ispitanika pripadnika većinske kulture. Ispitanici su zaokružili tvrdnje na skali od 1 do 5 i izjasnili se u kojoj se mjeri slažu s navedenom tvrdnjom pri čemu 1 označava da navedenu tvrdnju ne bi nikada prihvatili, a ocjena 5 označava da bi navedenu tvrdnju uvijek prihvatili. (Vidi tablicu 2.: Suradnja s pripadnicima manjinske kulture) Iz dobivenih se rezultata vidi da bi ispitanici rado surađivali s pripadnicima manjinske kulture prilikom sudjelovanja u projektu (58,11% ispitanika bi često ili uvijek sudjelovalo na projektu s pripadnikom manjinske kulture), prilikom pisanja seminar-skoga rada (58,11% ispitanika bi često ili uvijek pisalo seminar s pripadnikom manjinske kulture) ili odlaskom na stručnu ekskurziju (55,41% ispitanika bi često ili uvijek otišlo na stručnu ekskurziju s pripadnikom manjinske kulture).

Tablica 2. *Suradnja s pripadnicima manjinske kulture*

U kojoj se mjeri slažete s navedenom izjavom (u svakom redu zaokružite samo jedan broj):	Nikad		Rijetko		Ponekad		Često		Uvijek	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
rad na projektu s pripadnikom manjinske kulture	5	6,76	7	9,50	19	25,67	17	22,97	26	35,14
pisanje seminarskoga rada s pripadnikom manjinske kulture	5	6,76	8	10,81	18	24,32	14	18,92	29	39,19
odlazak na stručnu ekskurziju s pripadnikom manjinske skupine	8	10,81	8	10,81	17	22,97	15	20,27	26	35,14

U sljedećem se dijelu instrumenta ispitivala uspješnost primjene interkulturalnih sadržaja u pojedinim područjima s kojima se ispitanici susreću (ili će se tijekom studija susretati) u nastavi. Ispitanici su bili zamoljeni da procijene svaku od sljedećih tvrdnji ocjenom do 1 do 5 pri čemu 1 označava potpunu neuspješnost primjene, a 5 potpunu uspješnost primjene interkulturalnih sadržaja u navedenom području. (Vidi tablicu 3.: Uspješnost realizacije interkulturalnih sadržaja prema područjima). Rezultate smo grupirali prema područjima:

- a) **Društvene znanosti** – strani jezici, hrvatski jezik, pedagogija, didaktika, metodike, psihologija, kineziologija, povijest, geografija, informatika. Iz rezultata je vidljivo da je realizacija interkulturalnih sadržaja (prema mišljenjima ispitanika) najuspješnija (uglavnom ili u potpunosti) u društvenim znanostima u sljedećim postotcima: pedagogija (77,03%), strani jezici (72,96%), psihologija (68,92%), metodike (63,51%), didaktika (56,75%), povijest (55,4%), hrvatski jezik (51,34%), informatika (45,94%) i u najmanjem postotku kineziologija (43,24%).
- b) **Umjetnička područja** – glazbena kultura, likovna kultura, dramski odgoj. Realizacija interkulturalnih sadržaja prema uspješnosti se (prema mišljenju ispitanika) nalazi odmah iza društvene skupine predmeta, sa postotcima većim od 50% kako slijedi: dramski odgoj (66,22%), glazbena kultura (55,4%), likovna kultura (54,05%).
- c) **Prirodne znanosti** – matematika, prirodoslovlje. Ispitanici smatraju da je primjena interkulturalnih sadržaja u manjoj mjeri primjenjiva u prirodnoj skupini predmeta o čemu govore sljedeći podatci: 41,88% ispitanika smatra sa se navedeni sadržaji mogu uglavnom uspješno ili uspješno realizirati u nastavi prirodoslovlja, ali podatak od 31,08% ispitanika koji smatraju da je pri-

mjena interkulturalnih sadržaja u nastavi prirodoslovlja uglavnom neuspješna ili neuspješna govori da su mišljenja ispitanika podijeljena. Matematika je posljednje područje u kojemu ispitanici vide primjenjivost interkulturalnih sadržaja (48,65% smatra da je primjena takvih sadržaja uglavnom neuspješna ili neuspješna).

- d) **Obveznost/izbornost predmeta koji bi odgajao i obrazovao za interkulturalizam** – ispitanici (prema rezultatima istraživanja) još uvijek nemaju dovoljno jasno izražen stav kada je u pitanju obveznost/izbornost sadržaja vezanih uz interkulturalizam o čemu govore podatci da je 40,54% zaokružilo neutralnu česticu za obvezni predmet, a 39,19% za izborni. Vidljivo je da studenti još nisu dovoljno upoznati s navedenim pojmovima pa je rješenje implementacija interkulturalnih sadržaja u sva područja i predmete.

Tablica 3. *Uspješnost realizacije interkulturalnih sadržaja prema područjima*

U sklopu kojih nastavnih područja bi se (prema Vašemu mišljenju) najuspješnije mogli realizirati sadržaji iz područja interkulturalnog odgoja i obrazovanja:	Neuspješno		Uglavnom neuspješno		Niti uspješno, niti neuspješno		Uglavnom uspješno		U potpunosti uspješno	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
strani jezici	2	2,7	5	6,75	13	17,56	26	35,13	28	37,83
hrvatski jezik	1	1,35	14	18,92	21	28,37	26	35,13	12	16,21
glazbena umjetnost	4	5,40	6	8,10	23	31,08	32	43,24	9	12,16
likovna umjetnost	4	5,40	8	10,81	22	29,73	29	39,19	11	14,86
dramski odgoj	4	5,40	9	12,16	12	16,21	33	44,60	16	21,62
kineziologija	5	6,75	18	24,32	19	25,67	22	29,73	10	13,51
matematika	21	28,38	15	20,27	20	27,03	14	18,92	4	5,40
povijest	0	0	13	17,56	20	20,27	24	32,43	17	22,97
geografija	1	1,35	11	14,86	17	22,97	30	40,54	15	20,27
prirodoslovlje	2	2,7	21	28,38	20	27,03	18	24,32	13	17,56
pedagogija	0	0	3	4,05	14	18,92	23	31,08	34	45,95
didaktika	2	2,7	9	12,16	21	28,38	18	24,32	24	32,43
metodike	0	0	8	10,81	19	25,67	19	25,67	28	37,84
psihologija	0	0	4	5,40	19	25,67	29	39,19	22	29,73
informatika	10	13,51	6	8,10	24	32,43	19	25,67	15	20,27
smatram da bi navedeni sadržaji trebali ući u obavezne kolegije	14	18,92	4	5,40	30	40,54	17	22,97	9	12,16
smatram da bi navedeni sadržaji trebali ući u izborne kolegije	4	5,40	12	16,21	29	39,19	11	14,86	18	24,32

Pretposljednji dio instrumenta konstruiran je na način da ispita prisutnost stereotipa i predrasuda⁶ prema pripadnicima različitih nacionalnosti kroz pitanje koju bi zemlju posjetili da idu na studijsko putovanje. Rezultati pokazuju da su kod studenata još uvijek prisutni stereotipi i predrasude što pokazuju dobiveni rezultati. Studenti su se na skali od 1 do 5 izjasnili o tome u kojoj se mjeri slažu s navedenom tvrdnjom pri čemu 1 označava da navedenu tvrdnju ne bi nikada prihvatili, a ocjena 5 označava da bi navedenu tvrdnju uvijek prihvatili. U ovom slučaju, brojka 1 označava da ne bi nikada otišli u tu zemlju na studijsko putovanje, a brojka 5 da bi uvijek otišli u tu zemlju na studijsko putovanje. (Vidi tablicu 4.: Prisutnost stereotipa i predrasuda prema pripadnicima drugih kultura i naroda). Poželjnost navedenih zemalja navest ćemo redom u postotcima od najvećeg prema najmanjem postotku. Često i uvijek bi se ispitanici odlučili za odlazak u sljedeće zemlje prilikom odlaska na studijska putovanja: Italija (87,83%), Amerika (86,48%), Grčka (79,73%), Nizozemska (68,26%), Njemačka (62,16%), Austrija (56,75%), Afrika (55,40%), Češka (54,05%), Finska (52,7%), Kina (48,64%), Slovačka (47,29%), Bosna i Hercegovina (41,88%), podatci koje smo dobili za Rusiju (37,83% ispitanika bi često ili uvijek išlo na studijsko putovanje u Rusiju, dok bi 35,13% ispitanika rijetko ili nikada to učinilo) su podijeljeni što Rusiju stavlja na među manje atraktivna odredišta studijskih putovanja u odnosu na prethodno navedene zemlje. U jednakom je postotku i Albanija (58,1%) u koju bi ispitanici rijetko ili nikada išli na studijsko putovanje. Možemo zaključiti da je kao odredište najpoželjnija naša susjedna država Italija, a najnepoželjnija, opet naša susjedna država, Srbija. Odnos neprihvatanja prema Srbima i Albancima uočen je i u ranijim istraživanjima (Bognar, 2007.)

Posljednji dio instrumenta ispitivao je potrebe i interese ispitanika prema sadržajima koje bi oni voljeli vidjeti u školskom kurikulumu. Ispitanicima su bili ponuđeni sadržaji o upoznavanju različitih kultura i običaja, upoznavanje nacionalnih manjina, sport, ovisnosti i spolni odgoj. (Vidi tablicu 5.: Interesi studenata o ponuđenim sadržajima). Rezultati istraživanja pokazuju da su studenti zainteresirani za sve ponuđene sadržaje (svi su postotci iznad 50%), a najveću bi zainteresiranost ispitanika

⁶ „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 ohrabivanja mladih ljudi da ispituju sami sebe, pri tome im nudeći alternativne okvire i stajališta.“ (Ninčević, 2009.: 69.)

Tablica 4. *Prisutnost stereotipa i predrasuda prema pripadnicima drugih kultura i naroda*

Najradije bi na studijsko putovanje išao u:	nikad		rijetko		ponekad		često		uvijek	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ameriku	2	2,7	1	1,35	7	9,50	21	28,38	43	58,10
Afriku	13	17,56	7	9,50	13	17,56	19	25,67	22	29,73
Albaniju	20	27,02	23	31,08	22	29,73	6	8,10	3	4,05
Grčku	3	4,05	4	5,40	8	10,81	24	32,43	35	47,30
Rusiju	18	24,32	8	10,81	20	27,02	16	21,62	12	16,21
Srbiju	30	40,54	13	17,56	16	21,62	9	12,16	6	8,10
Bosnu i Hercegovinu	14	18,92	14	18,92	16	21,62	13	17,56	18	24,32
Kinu	10	13,51	18	24,32	11	14,86	18	24,32	18	24,32
Italiju	2	2,7	3	4,05	4	5,40	19	25,67	46	62,16
Nizozemsku	4	5,40	5	6,75	13	17,56	16	21,62	36	46,64
Finsku	5	6,75	14	18,92	16	21,62	14	18,92	25	33,78
Češku	5	6,75	14	18,92	15	20,27	18	24,32	22	29,73
Slovačku	7	9,50	17	22,97	15	20,27	20	27,02	15	20,27
Austriju	5	6,75	14	18,92	13	17,56	16	21,62	26	35,13
Njemačku	3	4,05	12	16,21	13	17,56	13	17,56	33	44,60
Mađarsku	11	14,86	17	22,97	19	25,67	14	18,92	13	17,56
Neku drugu zemlju (koju?)										
Španjolsku	0	0	0	0	0	0	0	0	9	12,16
Meksiko	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4,04
Švicarska	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4,05
Indija	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4,05
Francuska	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2,7
Vel. Britanija	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2,7
Australija	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,35
Irska	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,35
Švedska	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,35
Danska	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,35
Turska	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,35
Kuba	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,35
Japan	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,35
Brazil	0	0	0	0	0	0	1	1,35	0	0

Tablica 5. *Interesi studenata o ponuđenim sadržajima*

Volio/-la bih u školskom kurikulumu vidjeti:	nikad		rijetko		ponekad		često		uvijek	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
više sadržaja o različitim kulturama i običajima	1	1,35	2	2,7	20	27,02	21	28,38	30	40,54
nacionalnim manjinama	1	1,35	13	17,56	20	27,02	23	31,08	17	22,97
sportu	5	6,75	14	18,92	17	22,97	14	18,92	24	32,43
ovisnostima	1	1,35	8	10,81	16	21,62	22	29,73	27	36,48
spolnom odgoju	1	1,35	2	2,7	12	16,21	24	32,43	35	47,29

ponudili sadržaji o spolnom odgoju (79,72% ispitanika bi voljelo često ili uvijek navedene sadržaje vidjeti u školskom kurikulumu), odmah iza njega slijede sadržaji koji bi se bavili poučavanjem o različitim kulturama i običajima (68,92% ispitanika bi često ili uvijek voljelo vidjeti takve sadržaje u školskom kurikulumu).

Rasprava

Iz dobivenih rezultata vidimo kako ispitanici u većoj mjeri rado komuniciraju s pripadnicima kulturnih manjina, kako u komunikaciji uglavnom prevladavaju ugodni osjećaji što je izvrstan početak za izgradnju mostova (a rušenje zidova) prema kulturalno različitim. Podatak od 9,45% ispitanika koji se uglavnom ili u potpunosti slažu s tim da ne bi voljeli u svom razredu imati pripadnika neke nacionalne manjine (što uz postotak neutralne čestice čini 16,2%) upućuje nam zahtjeve na koje suvremena nastava i sudionici odgojno-obrazovnog procesa trebaju odgovoriti novim rješenjima. Ne samo da se mijenja uloga škole, nastave i nastavnika, nego se gotovo u potpunosti mijenja i sustav vrijednosti čija istraživanja (Mijatović, Previšić, 1999., Bognar, Hugo, Jerkelund, Munjiza, Peko, Vodopija, 2004., Bognar, 2007.) pokazuju da je on ugrožen. Nedovoljno poznavanje nacionalnih manjina (u zadnjem dijelu instrumenta ispitanici u visokom postotku od 54,05% izražavaju želju da bi često ili uvijek sadržaje koje govore o nacionalnim manjinama voljeli vidjeti u školskom kurikulumu) i postojanje različitih stereotipa i predrasuda uvjetuju ovakve odgovore koji u jednoj mjeri ovise i o nedovoljnoj upućenosti i spremnosti ispitanika na suodnos s kulturalno različitim.

Rješenja se, prije svega, nalaze u želji i ljubavi prema svome poslu pa prema tome i u radosti posla s onima koje poučavaju. Uvažavajući njih kao ravnopravne osobe, sa svojim željama i potrebama, lako ćemo doći do pronalaženja rješenja ovakvih izazova pitajući njih, što oni misle kako bi se to moglo realizirati, dajući im inicijativu, izazov, ali i odgovornost za ono što smo im povjerovali. Mladi su ljudi uvijek puni ideja, njihova je kreativnost i spremnost na suradnju od neprocjenjive vrijednosti i važnosti za nastavu koja im može omogućiti da ju kreiraju i postanu ponosi radi toga, jačajući samopouzdanje i otvorenost za iznošenje problema o kojima žele pričati i o kojima žele biti poučavani. Ono što im mi, osim navedenoga, možemo pružiti su nastavni sadržaji koji bi obrađivali društveno aktualne teme (ali i društveno osjetljive), posebno one vezane uz interkulturalizam i prisutnost medija kojima su svakodnevno izloženi. Interakciju i (su)odnos prema kulturalno različitim, možemo simulirati na nastavi širokom lepezom kreativnih aktivnosti; igranjem uloga (studenti su pripadnici različitih nacionalnih manjina koji se nalaze u zahtjevnim situacijama), čitanjem nedovršenih priča koje bi poticale empatiju i toleranciju prema pripadnicima nacionalnih manjina, a koje bi se dovršavale uz pomoć kreativnosti i razvijanje interkulturalnih vještina. Pedagoške radionice su plodno tlo za poučavanje i umanjivanje društvenih i osobnih stereotipa i predrasuda s kojima se bori svatko od nas u manjem ili većem obliku, ali i za poticanje empatije⁷.

Iako je interkulturalne sadržaje moguće implementirati u sva odgojno-obrazovna područja i sve predmete, neki autori (Perotti, 1995.) smatraju da je područje povijesti i geografije najbolji način da se učenicima predoči kulturalni pluralizam europskih društava (kulturalno nasljeđe, migracije, religije), pripremi mlade za iskustvo multikulturalizma (teritorijalnost, identitet, raznolikost) kroz zajedničku povijest, probleme i ciljeve različitih europskih (i drugih) zemalja. Odmah iza društvenih znanosti slijede umjetnička područja koja kod mladih potiču razvoj i oblikovanje identiteta, kulturalne razmjene, ali i vraćaju doživljajnu i emocionalnu sferu u većoj zastupljenosti ponovno u nastavu. Budući da su ispitanici studenti prve godine i još se nisu susretali s kolegijima didaktike i metodika, smatramo da su u tom pogledu rezultati istraživanja ohrabrujući, jer ispitanici vjeruju da će se u većoj mjeri na višim godinama studija susretati s navedenim sadržajima u navedenim područjima.

Cjelokupan postotak prisutnosti interkulturalnih sadržaja u visokoškolskoj nastavi je još uvijek nedovoljan i zahtijeva rekonceptualizaciju i

⁷ Primjer pedagoške radionice s temom: „Emparija“ (Bognar, 1998.: 54. – 56.)

revidiranje nastavnih sadržaja koji bi u većoj mjeri trebali poticati interkulturalni dijalog i razvoj interkulturalne kompetencije. U posljednjem smo dijelu (budući da će se izgradnja školskoga kurikuluma nadovezivati na još nedonešen nacionalni kurikulum) istražili koje sadržaje od ponuđenih ispitanici smatraju važnim za njihov budući posao i na implementaciju kojih sadržaja treba obratiti pozornost prilikom izrade školskog kurikuluma. „Školski kurikulum treba artikulirati programe, sadržaje, izvore i metode rada koje neće pridonositi samo stjecanju znanja nego i odgoju za odnose koji razgrađuju stereotipe, predrasude, stigmatizaciju među ljudima.“ (Ninčević, 2009.: 69) Na tragu ovih promišljanja možemo govoriti o izazovima humanističkog kurikuluma.⁸ Smatramo da se školski kurikulum treba izgrađivati na filozofiji humanističke orijentacije koja će biti okrenuta potrebama i interesima onih zbog kojih se i događa odgojno-obrazovni proces u kojoj će se pojedinac izgraditi u cijelosti kao osoba svjesna svojih vrijednosti i mogućnosti.

Zaključak

U želji za promjenom naše kulturne samosvijesti, djelovanju na smanjenje stereotipa i predrasuda, drugi nam ljudi trebaju služiti kao polazište. (Perotti, 1995.) Kada kažemo drugi mislimo prije svega na one promjene koje se događaju u našem društvenom okruženju, kako bismo, preko promjena koje se događaju u našoj društvenoj okolini⁹, mogli bolje upoznati druge. Kada bi interkulturalni sadržaji bili implementirani u sva odgojno-obrazovna područja, na svim razinama i u svim predmetima i kolegijima, tada ne bi bio potreban ni poseban kurikulum za interkulturalno obrazovanje. Razvijanjem interkulturalne kompetencije kroz sve razine obrazovanja, stvaraju se uvjeti i osigurava se kvalitetna komunikacija koja je nužna za uspostavu kvalitetnih odnosa za suživot u široj društvenoj zajednici svakog pojedinca. (Bognar, 2008.)

Kao organizatori i realizatori odgojno-obrazovnog procesa moramo biti nositelji poželjnih društvenih vrijednosti koje ćemo prenositi mladim ljudima. Naša je odgovornost u svijetu promjenjivih i upitnih društvenih vrijednosti i više nego velika. Budući da nastava i odgaja, a ne samo ob-

⁸Više o tome pogledati u: (Radovan Burja, 2007.: 161. – 162.)

⁹O iskustvima gradišćanskih Hrvata i dvojezičnoj nastavi te o razvoju njihovog društva prema multikulturalnom društvu pisao je više europski stručnjak za jezik u Gradišću, (Mühlgaszner, 2007.: 275. – 280.)

razuje, vrijednosti aktivnosti koje realiziramo na nastavi se udvostručuju. Odgovorni smo za osposobljavanje mladih ljudi za suodnos i komunikaciju prema pripadnicima kulturalno različitih kako bi i oni sutra mogli poučavati druge.

Literatura

- Bedeković, V. (2007.): Interkulturalne komponente odgoja i obrazovanja pripadnika nacionalnih manjina, u: Previšić, V. i suradnici : Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja, Zagreb, Hrvatsko pedagoškijsko društvo, str. 58.-67.
- Bedeković, V. (2009.): Interkulturalna kompetencija visokoškolskih nastavnika u kontekstu obrazovanja za interkulturalne odnose, u: Zbornik radova Visoke škole za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici, God.1, Br. 1, Virovitica
- Bognar, L. (1998.): Govor nenasilja, pribavljeno 15.4.2010. sa: <http://ladislav-bognar.net/drupal/files/Govor%20nenasilja.pdf>
- Bognar, L. (2008.): Interkulturalizam i civilno društvo, pribavljeno 20.2.2010. sa: <http://ladislavbognar.net/drupal/files/Interkulturalizam%20i%20civilno%20dru%C5%A1tvo.pdf>
- Bognar, L. (2007.): Mladi i vrijednosti u procesu društvenih promjena, pribavljeno 30. 5. 2010. sa: <http://ladislav-bognar.net/drupal/files/Vrijednosti.Pdf>
- Bognar, L./Hugo, M./Jerkelund, Ch./Munjiza, E./Peko, A./Vodopija, I. (2004.): Problemi mladih Slavonije i Baranje, Filozofski fakultet i Visoka učiteljska škola Osijek, Osijek
- Čačić-Kumpes (2004.): Politike reguliranja kulturne i etničke različitosti: o pojmovima i njihovoj upotrebi, u: Migracijske i etničke teme, 20, 2-3, Zagreb, str. 143.-159.
- Dewey, J. (1971.): Vaspitanje i demokracija, Cetinje, Obod
- Grđan, Z. (2007.): Interkulturalni odgoj i obrazovanje u sustavu odgojnih vrijednosti mladih, u: Previšić, V. i suradnici: Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja, Zagreb, Hrvatsko pedagoškijsko društvo, str. 209.-215.
- Hrvatić, N. (2007.): Interkulturalna pedagogija: nove paradigme, u: Previšić, V. i suradnici: Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja, Zagreb, Hrvatsko pedagoškijsko društvo, str. 41.-57.
- Hrvatić, N. (2001.): Metodologijske paradigme interkulturalnog odgoja i obrazovanja, u: Rosić, V.: Teorijsko – metodološka utemeljenost pedago-

- ških istraživanja, Rijeka, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju, str. 241.-247.
- Katunarić, V. (1994.) *Labirint evolucije*, Hrvatsko sociološko društvo Filozofski fakultet, Zagreb
- Mijatović, A., Previšić, V. (1999.): *Demokratska i interkulturalna obilježja srednjoškolaca u Hrvatskoj*, Interkultura, Zagreb
- Mühlgaszner, E. (2007.): *Na putu k multikulturalnom društvu*, Dvojezična nastava u regiji, u: *Prema novom kurikulumu u odgoju i obrazovanju: zbornik radova s međunarodnog znanstveno-stručnog skupa*, Zadar-Benkovac, 20.-21. svibnja 2005. (gl.ur.) R.Bacalja, Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece, str. 275.-280.
- Ninčević, M. (2009.): *Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište*, Nova prisutnost, Vol.VII, No.1, Zagreb, str. 59.-83.
- Previšić, V. (1999.): *Učitelj – interkulturalni medijator*, u: Rosić, V.: *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*, Rijeka, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, str. 78.-84.
- Piršl, E. (2007.): *Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije*, u: Previšić, V. i suradnici : *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo, str. 275.-291.
- Piršl, E. (2002.): *Suradnja škole i nevladinih udruga u interkulturalnom odgoju i obrazovanju*, pribavljeno 1. 6.2010. sa: http://www.ffzg.hr/hre-edc/Zd_Prisl.htm
- Radovan Burja, M. (2007.) *Odgovornost u službi humanističkog kurikuluma*, u: *Prema novom kurikulumu u odgoju i obrazovanju: zbornik radova s međunarodnog znanstveno-stručnog skupa*, Zadar-Benkovac, 20.-21.svibnja 2005. (gl.ur.) R.Bacalja, Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece, str. 157-164.
- Perković, T.: *Uvod i definicija Likertove skale*, pribavljeno 13.5.2010. sa: <http://infoz.ffzg.hr/Afric/VjekoBZ/CITABAZU.asp?kljuc=2007013>
- Perotti, A. (1995.): *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*, Educa, Zagreb
- Sekulić-Majurec, Ana (1996.): *Interkulturalizam u obrazovanju – osnova multikulturalnog društva*, *Obnovljeni život*, 51, str. 677.-687.
- Thornhill, E. M. A. (1999.): *Multicultural and intercultural education: The Canadian experience*, u: *Revue québécoise de droit international*, Vol. 12., No. 1, str. 79.-89.

INTERCULTURALISM IN TEACHING

Abstract

The authors of the book deal with the theme of multiculturalism and interculturalism. They emphasize the necessity of changed roles of the school, teaching and teachers which happened due to the social changes. The multicultural context of society puts new demands on the teaching on which it has to respond with new solutions in *_in din* education for interaction with different cultural minorities, providing opportunities for achieving intercultural competence by paying respect to cultures and traditions of minorities. Intercultural challenges which *_in din_* front of the teachers¹⁰ could be successfully overcome by different forms of professional development which could enable teachers in acquiring knowledge and abilities needed for successful carrying out of tasks in changed social demands. The teacher becomes mediator in encounter of different cultures through which he enriches his teaching. Authors emphasize the importance of media as unavoidable helpers in education for interculturalism. The results of research show the attitude of examinees towards cultures of minorities, the knowledge of their own culture, the role of and the need of foreign languages in teaching, the willingness to collaborate with culturally different and successful implementation of intercultural content in different fields in which social studies dominate and from which in greatest rate the pedagogy isolated (77,03%), the presence of stereotypes and prejudices of examinees toward members of different nationalities. The last part of the instrument examined the needs and interests of examinees towards content which they would like to *_in din* school curriculum. The examinees were most interested in contents which dealt with teaching about different cultures and traditions, which shows that the examinees are motivated to deal with those issues. On the basis of gained results authors give proposals and solutions which could make the teaching more successful.

Key words: interculturalism, teaching, teacher, education, educational institutions

¹⁰ Authors use term teachers, which describes people working in educational institutions on all levels of education

RAVNOPRAVNOST SPOLOVA U UDŽBENICIMA PRIRODE I DRUŠTVA

izv. prof. dr.sc. Edita Borić
eboric@ufos.hr

Ivana Perković, asistentica
iperkovic@ufos.hr
Učiteljski fakultet, Sveučilište u Osijeku, Hrvatska

magistra primarnoga obrazovanja Renata Hostić

Sažetak

U ovom smo radu pošli od pretpostavke da u udžbenicima i radnim bilježnicama dominira društvena nejednakost muškaraca i žena u smislu stvarne muške dominacije i ženske subordinacije u raznim područjima društvenoga života. Analizirali smo ilustracije muških i ženskih likova te frekvencije obraćanja i imenovanja u muškom i ženskom rodu, ali i zastupljenost zanimanja u muškom i ženskom rodu u tekstu i na ilustracijama u udžbenicima i radnim bilježnicama Prirode i društva. Analizirali smo ukupno tri udžbenika i pripadajuće im radne bilježnice za 1. razred. Rezultati upućuju da su ilustracije muških i ženskih likova, kao i obraćanje u muškom i ženskom rodu, dijelovi u kojima ravnopravnost najviše dolazi do izražaja. Najviše smo rodni stereotipa uočili pri imenovanju u muškom i ženskom rodu. Zanimanja muškaraca u udžbenicima i radnim bilježnicama nisu samo brojčano nadmoćnija, već su i raznovrsnija, raspoređena po školskim spremama od najniže do najviše, dok su ženska zanimanja vrlo jednolika, stereotipna i tek s pokojom suvremenom iznimkom. Da bi udžbenici i radne bilježnice bili rodno osjetljivi, u njima bi pitanja trebala biti formulirana u oba roda, a likovi prikazani na način koji ne podržava rodne stereotipe odnosno koji ne govori da su određena ponašanja ili zanimanja prikladna samo za žene ili pak samo za muškarce.

Ključne riječi : ravnopravnost, rodna osjetljivost jezika, rodni stereotipi, udžbenici i radne bilježnice Prirode i društva, ilustracije muških i ženskih likova

Uvod

Postupanje s djetetom od rođenja je određeno njegovim spolom. Obitelj i društvo ih uči prikladnim ponašanjima i stavovima, uči ih kako biti djevojčice i dječaci koji kasnije postaju žene, odnosno muškarci. Roditelji i drugi odrasli (rodbina, odgajatelji, učitelji) često postupaju s dječacima i djevojčicama na stereotipne načine. Poruke što ih školski život nosi sa sobom najčešće su spolno tipizirane i bogate stereotipima uloge spolova. Ovakvo djelovanje na stavove učenika prema položaju i ulozi muškarca i žene u svim domenama društvenog i obiteljskog života izvodi se npr. Putem poruka što ih sa sobom nose različiti pisani materijali koji se koriste u školskom radu, a tu se prije svega misli na udžbenike i radne bilježnice. Udžbenici i ostali pisani materijali koji se koriste u školi predstavljaju izvor znanja o stvarnom svijetu izvan učenikove neposredne okoline. Preko likova što ih nalaze u udžbenicima djeca se socijaliziraju i pripremaju za svijet odraslih te na taj način grade sliku o tome što čini pravoga muškarca, odnosno ženu.

Brojna su dosadašnja istraživanja koje se bave ravnopravnošću spolova u udžbenicima i radnim bilježnicama te zastupljenošću sadržaja o spolnim ulogama u nastavnom planu i programu. Baranović (2000) je analizirala slike žena u hrvatskim udžbenicima književnosti. Njezino istraživanje ukazuje na to da su žene u udžbenicima marginalizirane, manje se pojavljuju kao autorice tekstova, slikovnih priloga, a isto su tako i tematski marginalizirane. Prema mišljenju autorice, potrebno je radikalnije rekonstruiranje udžbeničkih sadržaja u smjeru izjednačavanja pozicije, uloga, osobina žena i muškaraca.

Piršl i Vučković (2007) su u svom istraživanju spolnih uloga u nastavi Prirode i društva analizirale zastupljenost sadržaja o spolnim ulogama u nastavnom planu i programu te u udžbenicima za Prirodu i društvo nižih razreda osnovne škole. Dobiveni rezultati istraživanja govore o nepostojanju nastavnih tema s eksplicitnim sadržajima o spolnim ulogama. U nastavnim temama u kojima se spolne uloge implicitno javljaju, prikazane su kao ravnopravne s obzirom na obiteljske uloge muškaraca i žena te s obzirom na zajamčenost ljudskih prava bez obzira na spol. Međutim, ovo istraživanje upućuje i na to da je u pogledu profesionalnih uloga muškaraca i žena prisutno stereotipiziranje zanimanja svojstvenih jednom, odnosno drugom spolu.

Rezultati istraživanja Maleš (2000, prema Redžep-Borak, 2004), svode se na sljedeće: muški su likovi u udžbenicima i ostalim pisanim materijalima koji se koriste u školi daleko češći nego ženski pa su češće i

nosioi glavnih uloga. Tako su muški likovi obično nosioi akcije, hrabriji i pouzdaniji dok su ženski likovi češće pasivni sa zanimanjima iz domene uslužnih djelatnosti.

Istraživanja razvoja spolnih uloga polaze od pretpostavke da se mnoge razlike među spolovima mogu izbjeći te da bi mnoge razlike među spolovima valjalo smanjiti ili ukloniti (Vasta, Haith, Miller, 2004). Vrlo je važan utjecaj roditelja, odgajatelja, učitelja, vršnjaka i cijeloga društva na razvoj spolnih uloga. Treba otkriti najbolje odgojne postupke i metode odgoja djece predškolske i školske dobi (Redžep-Borak, 2004).

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja

U ovom istraživanju polazimo od pretpostavke da u udžbenicima i radnim bilježnicama dominira društvena nejednakost muškaraca i žena u smislu stvarne muške dominacije i ženske subordinacije u raznim sferama društvenoga života. Karakteristike društvenoga statusa i uloge žene u društvu utječu na stvaranje određene „slike“ žena u udžbenicima i radnim bilježnicama Prirode i društva. Zbog toga pretpostavljamo da će se u udžbenicima i radnim bilježnicama reproducirati diskriminacija spolova kao obrazac odgoja mladih za ženske i muške uloge. Cilj je ovoga istraživanja utvrditi kako je i u kojoj mjeri prikazana ravnopravnost, odnosno neravnopravnost spolova u udžbenicima i radnim bilježnicama Prirode i društva za 1. razreda osnovne škole tj. utvrditi zastupljenost spolnih stereotipa.

Hipoteze

H1 – Pretpostavlja se da će žene u udžbenicima i radnim bilježnicama biti zastupljene u manjoj mjeri nego muškarci.

H2 – Pretpostavlja se da u udžbenicima i radnim bilježnicama dominira društvena nejednakost muškaraca i žena u smislu stvarne muške dominacije i ženske subordinacije u raznim sferama društvenoga života.

Metode prikupljanja i obrade podataka

U ovom istraživanju se koristila metoda analize sadržaja i komparacije udžbenika i radnih bilježnica Prirode i društva za 1. razred osnovne škole. Osnovna jedinica analize bio je tekst u udžbenicima i radnim bilježnicama koji čini cjelinu s jasno označenim početkom i krajem. Uz svaki tekst su se analizirale ilustracije u navedenim udžbenicima i radnim bilježnicama. Analiza sadržaja (teksta i ilustracije) se temelji na kvantitativnom i kvalitativnom utvrđivanju „elemenata“ spolnih uloga (muško – žensko) po kategorijama: frekvencije ilustriranih muških i ženskih likova, frekvencije obraćanja i imenovanja u muškom i ženskom rodu, te zastupljenost zanimanja u muškom i ženskom rodu u tekstu i na ilustraciji.

Za uspoređivanje i usustavljanje podataka dobivenih analizom udžbenika i radnih bilježnica iz Prirode i društva za prvi razred koristili smo Hi-kvadrat test.

Uzorak

Uzorak ovog istraživanja su odobreni udžbenici i radne bilježnice Prirode i društva za 1. razred osnovne škole. Analizirali smo ukupno tri udžbenika i isto toliko radnih bilježnica za 1. razred. Udžbenici i pripadajuće im radne bilježnice za 1. razred koje su se koristile su: *Korak u svijet 1* (Bastalić i sur., 2009), *Naš svijet 1* (De Zan i sur., 2008) i *Škola i dom* (Domišljanović i Jelić, 2008).

Rezultati i interpretacija

Rezultati analize udžbenika i radnih bilježnica za 1. razred

Analiza udžbenika iz PID za 1. razred

U udžbeniku *Korak u svijet 1* (Bastalić i sur., 2009) hi- kvadrat je znatno veći ($20,04 > 3,84$) što znači da postoji statistički značajna razlika kojom se potvrđuje postavljena hipoteza (tablica 1.)

Tablica 1. χ^2 rekvenција ilustriranih muških i ženskih likova

UDŽBENIK	SPOL	f_0	f_t	$f_0 - f_t$	$(f_0 - f_t)^2$	$(f_0 - f_t)^2/f_t$
<i>Korak u svijet 1</i>	muško	218	176	42	1764	10,02
	žensko	134	176	-42	1764	10,02
						$\chi^2=20,04$
<i>Naš svijet 1</i>	muško	83	84	-1	1	0,01
	žensko	85	84	1	1	0,01
						$\chi^2=0,02$
<i>Škola i dom</i>	muško	138	135	3	9	0,067
	žensko	132	135	-3	9	0,067
						$\chi^2=0,134$

U udžbenicima *Naš svijet 1* (De Zan i sur., 2008) i *Škola i dom* (Domišljanović i Jelić, 2008) je broj ilustriranih muških likova približno jednak broju ilustriranih ženskih likova što znači da nema statistički značajne razlike te u ovom segmentu udžbenik promovira ravnopravnost spolova (tablica 1.).

Tablica 2. χ^2 frekvencija obraćanja u muškom i ženskom rodu

UDŽBENIK	SPOL	f_0	f_t	$f_0 - f_t$	$(f_0 - f_t)^2$	$(f_0 - f_t)^2/f_t$
<i>Korak u svijet 1</i>	muško	10	10	0	0	0
	žensko	10	10	0	0	0
						$\chi^2=0$
<i>Naš svijet 1</i>	muško	29	29	0	0	0
	žensko	29	29	0	0	0
						$\chi^2=0$
<i>Škola i dom</i>	muško	7	7	0	0	0
	žensko	7	7	0	0	0
						$\chi^2=0$

U svim analiziranim udžbenicima nisu uočene razlike između frekvencija obraćanja u muškom i ženskom rodu. Autori se udžbenika obraćaju u jednakom mjeri u muškom i ženskom rodu (tablica 2.).

Tablica 3. χ^2 frekvencija imenovanja u muškom i ženskom rodu

UDŽBENIK	SPOL	f_0	f_t	$f_0 - f_t$	$(f_0 - f_t)^2$	$(f_0 - f_t)^2/f_t$
<i>Korak u svijet 1</i>	muško	21	12,5	8,5	72,25	5,78
	žensko	4	12,5	-8,5	72,25	5,78
						$\chi^2=11,56$
<i>Naš svijet 1</i>	muško	13	8,5	4,5	20,25	2,38
	žensko	4	8,5	-4,5	20,25	2,38
						$\chi^2=4,76$
<i>Škola i dom</i>	muško	11	8	3	9	1,125
	žensko	5	8	-3	9	1,125
						$\chi^2=2,25$

U udžbenicima *Korak u svijet 1* (Bastalić i sur., 2009) i *Naš svijet 1* (De Zan i sur., 2008) postoje statistički značajne razlike između frekvencija imenovanja u muškom i ženskom rodu što potvrđuje postavljenu hipotezu, dok u udžbeniku *Škola i dom* (Domišljanović i Jelić, 2008) nema statistički značajne razlike u frekvencijama imenovanja u muškom i ženskom rodu (tablica 3.).

Analiza radnih bilježnica iz PID za 1. razred

Tablica 4. χ^2 frekvencija ilustriranih muških i ženskih likova

Radna bilježnica	Spol	F_0	F_t	$F_0 - f_t$	$(f_0 - f_t)^2$	$(f_0 - f_t)^2/f_t$
<i>Korak u svijet 1</i>	muško	44	41	3	9	0,21
	žensko	38	41	-3	9	0,21
						$\chi^2=0,42$
<i>Naš svijet 1</i>	muško	29	23	6	36	1,57
	žensko	17	23	-6	36	1,57
						$\chi^2=3,14$
<i>Škola i dom</i>	muško	50	50	0	0	0
	žensko	50	50	0	0	0
						$\chi^2=0$

U svim analiziranim radnim bilježnicama nema statistički značajne razlike u frekvencijama ilustriranih muških i ženskih likova jer je χ^2 manji od 3,84 (tablica 4.).

Tablica 5. χ^2 Frekvencija obraćanja u muškom i ženskom rodu

Radna bilježnica	Spol	F ₀	F _t	F ₀ - f _t	(f ₀ - f _t) ²	(f ₀ - f _t) ² /f _t
<i>Korak u svijet 1</i>	muško	30	30	0	0	0
	žensko	30	30	0	0	0
						$\chi^2=0$
<i>Naš svijet 1</i>	muško	12	12	0	0	0
	žensko	12	12	0	0	0
						$\chi^2=0$
<i>Škola i dom</i>	muško	22	22	0	0	0
	žensko	22	22	0	0	0
						$\chi^2=0$

U sve tri analizirane radne bilježnice je vidljivo da se frekvencije obraćanja u muškom rodu ne razlikuje se od frekvencija obraćanja u ženskom rodu te se kroz iste promiče ravnopravnost spolova (tablica 5.).

U radnoj bilježnici *Korak u svijet 1* (Bastalić i sur., 2009) frekvencija imenovanja u muškom rodu je veća od frekvencija imenovanja u ženskom rodu, tj. postoje statistički značajne razlike između frekvencija imenovanja u muškom i ženskom rodu (tablica 6.).

U radnim bilježnicama *Naš svijet 1* (De Zan i sur., 2008) i *Škola i dom* (Domišljanović i Jelić, 2008) je vidljivo da nema statistički značajnih razlika između frekvencija imenovanja u muškom rodu i frekvencija imenovanja u ženskom rodu (tablica 6.).

Analiza zanimanja u udžbenicima i radnim bilježnicama 1. razreda

U udžbeniku iz PID za 1. razred *Korak u svijet 1* (Bastalić i suradnici, 2009) imenovana su zanimanja samo u muškom rodu. U radnoj bilježnici uz taj udžbenik navedeno je četiri puta zanimanje učitelja i učiteljice, a ostala zanimanja nisu navedena. Što se tiče ilustracija, u ovom udžbeniku i radnoj bilježnici određeno zanimanje nije ilustrirano i u muškom rodu i u ženskom rodu (npr. Ako je prikazan ravnatelj, nije prikazana i ravnateljica ili ako je prikazana pedagoginja, nije prikazan i pedagog). Stereotipno prikazivanje koje promiče ili podržava neravnopravnost spolova je vidljivo s obzirom na vrstu zanimanja u kojima su prikazane žene i u kojima su prikazani muškarci. Žene su u ovom udžbeniku uglav-

Tablica 6. Izračun χ^2 frekvencija imenovanja u muškom i ženskom rodu

Radna bilježnica	Spol	F ₀	F _t	F ₀ - f _t	(f ₀ - f _t) ²	(f ₀ - f _t) ² /f _t
<i>Korak u svijet 1</i>	muško	30	18,5	11,5	132,25	7,15
	žensko	7	18,5	-11,5	132,25	7,15
						$\chi^2=14,3$
<i>Naš svijet 1</i>	muško	10	9,5	0,5	0,25	0,026
	žensko	9	9,5	-0,5	0,25	0,026
						$\chi^2=0,052$
<i>Škola i dom</i>	muško	23	18,5	4,5	20,25	1,095
	žensko	14	18,5	-4,5	20,25	1,095
						$\chi^2=2,19$

nom čistačice, kuharice i vrtlarice, a muškarci su ravnatelji, liječnici i prometnici. Zanimanja muškaraca nisu samo brojčano nadmoćnija, već su i raznovrsnija, raspoređena po školskim spremama od najniže do najviše, dok su ženska zanimanja vrlo jednolika, stereotipna i tek s pokojom suvremenom iznimkom.

Analizirajući udžbenik i radnu bilježnicu iz PID za 1. razred *Naš svijet 1* (De Zan i sur., 2008) uočeno je da su podjednako imenovana zanimanja u muškom i u ženskom rodu što znači da je ovdje ostvarena rodna osjetljivost jezika. Tako imamo navedeno: ravnatelj/ravnateljica, spremač/spremačica i sl. U ovom udžbeniku samo je poneko zanimanje ilustrirano i u muškom i u ženskom rodu (učitelj/učiteljica, policajac/policajka i sl.), a većina zanimanja je prikazana samo ili u muškom ili u ženskom rodu. U radnoj bilježnici su sva prikazana zanimanja ilustrirana ili samo u muškom ili samo u ženskom rodu. Samo ravnomjerno ilustriranje ženskih i muških likova znači promicanje ravnopravnosti spolova.

U udžbeniku i radnoj bilježnici iz PID za 1. razred *Škola i dom* (Domišljanović i Jelić, 2008) jedino imenovano zanimanje koje je i u muškom i u ženskom rodu je učitelj/učiteljica dok su ostala zanimanja navedena ili samo u muškom ili samo u ženskom rodu. U ovom su udžbeniku tekstovi u kojima se spominju zanimanja rodno neosjetljivi. Što se tiče ilustracija, u ovom udžbeniku i radnoj bilježnici jedino zanimanje ilustrirano i u muškom rodu i u ženskom rodu je pekar/pekarica, dok ostala zanimanja nisu ilustrirana i u muškom i u ženskom rodu (npr. Ako je ilustriran vozač, nije ilustrirana i vozačica ili ako je ilustrirana prodavačica nije ilustriran i prodavač).

Rasprava

Ured pravobraniteljice za ravnopravnost spolova (2008) proveo je analizu osnovnoškolskih udžbenika hrvatskoga jezika i književnosti iz rodne perspektive na temelju međunarodnih i nacionalnih dokumenata i zakona. Analizirani su udžbenici za 5., 6., 7., i 8. razred osnovne škole. Dobivenim se podacima došlo do određenih zaključaka. Ured pravobraniteljice za ravnopravnost spolova (2008) ističe da je učinjen značajan pozitivan pomak u korištenju rodno osjetljivog jezika, što je u skladu s etičkim zahtjevima Udžbeničkog standarda – oko 94% tekstova iz tekstualne opreme glavnog teksta u udžbenicima koristi ili rodno neutralan ili pak rodno osjetljiv jezik, dok kod radnih bilježnica nema niti jedne koja koristi rodno neosjetljiv jezik. Međutim, navedeno je i to da je čak 74% pojedinačnih likova prikazanih na crtežima, fotografijama i drugoj likovno-grafičkoj opremi uz tekst u udžbenicima muškog roda. U radnim bilježnicama najveći postotak u likovno-grafičkoj opremi čine muški likovi (33%), dok su ženski likovi s 12% zastupljenosti na samom začelju, u postotcima manjim od postotaka u kojem su zastupljene priroda, životinje i predmeti. Da bi udžbenici bili rodno osjetljivi u njima bi žene i muškarci trebali biti podjednako zastupljeni/e kao autori/ce tekstova u kojima su pitanja formulirana u oba roda te u kojima su likovi prikazani na način koji ne podržava rodne stereotipe odnosno koji ne govori da su određena ponašanja ili zanimanja prikladna samo za žene ili pak samo za muškarce.

Sukladno ovom i sličnim istraživanjima napravili smo analizu ravnopravnosti spolova u udžbenicima i radnim bilježnicama Prirode i društva za 1. razred. Ravnopravnost spolova u svim udžbenicima i radnim bilježnicama najviše dolazi do izražaja pri obraćanju u muškom i ženskom rodu. Taj je odnos u svim analiziranim udžbenicima, kao i u radnim bilježnicama u potpunosti ravnopravan, tj. nema statistički značajne razlike.

U udžbeniku za 1. razred *Korak u svijet 1 (Bastalić i sur., 2009)*, neravnopravnost najviše dolazi do izražaja na ilustracijama muških i ženskih likova. Vidljivo je (tablica 1.) da je ilustriranih muških likova u tom udžbeniku znatno više nego ženskih (218:134). U radnoj bilježnici uz udžbenik *Korak u svijet 1 (Bastalić i sur., 2009)* je ravnopravnost najbolje uočljiva u istom segmentu (ilustrirani muški i ženski likovi), što govori da se udžbenik i radna bilježnica u tom segmentu ne podudaraju (tablica 4.). U istoimenoj je radnoj bilježnici neravnopravnost najizraženija prilikom imenovanja u muškom i ženskom rodu gdje prevladava imenovanje u muškom rodu (tablica 6.).

U udžbeniku za 1. razred *Naš svijet 1 (De Zan i sur., 2008)*, ravnopravnost najviše dolazi do izražaja na ilustracijama muških i ženskih likova (tablica 1.). Iz tablice je vidljivo da je broj ilustriranih ženskih likova približno jednak broju ilustriranih muških likova (85:83). Neravnopravnost je uočljiva pri imenovanju u muškom i ženskom rodu gdje prevladava imenovanje u muškom rodu (tablica 3.). U radnoj je bilježnici uz ovaj udžbenik *Naš svijet 1 (De Zan i sur., 2008)* ravnopravnost najviše izražena pri imenovanju u muškom i ženskom rodu (tablica 6.).

U udžbeniku za 1. razred *Škola i dom (Domišljanović i Jelić, 2008)* ravnopravnost je najizraženija kod ilustriranih muških i ženskih likova (Tablica 1.), dok je ravnopravan odnos vidljiv i u imenovanju u muškom i ženskom rodu, no u nešto manjoj mjeri (Tablica 3.). Pri analiziranju radne bilježnice uz taj udžbenik *Škola i dom (Domišljanović i Jelić, 2008)* uočili smo da je odnos ilustriranih muških i ženskih likova u potpunosti ravnopravan (Tablica 4.), no ravnopravan je i odnos frekvencija imenovanja u muškom i ženskom rodu (Tablica 6.).

Zaključak

Postoji više istraživanja koje se bave ravnopravnošću spolova u udžbenicima i radnim bilježnicama, te zastupljenošću sadržaja o spolnim ulogama u nastavnom planu i programu. Ovim smo istraživanjem utvrdili kako je i u kojoj mjeri prikazana ravnopravnost, odnosno neravnopravnost spolova u udžbenicima i radnim bilježnicama Prirode i društva za 1. razred osnovne škole.

Putem udžbenika društvo prenosi na mlade ljude ideje vrijednosti koje leže u osnovi društvenog sustava. Prenose se provjerene, društveno prihvaćene istine, mišljenja i ponašanja i malo je vjerojatno da će se u njima pojaviti nešto što nije u skladu s idejama nositelja moći u društvu. Učitelji/učiteljice svojim odnosom prema radu i načinom komunikacije s djecom te uporabom udžbenika i radnih bilježnica koji promiču ravnopravnost mogu pridonijeti suzbijanju spolnih predrasuda kod učenika. Stoga smatramo da udžbenici i radne bilježnice u kojima se ravnomjerno prikazuju ilustracije muških i ženskih likova, u kojima se ravnomjerno obraća u muškom i ženskom rodu, u kojima su podjednake frekvencije imenovanja u muškom i ženskom rodu, te u kojima zanimanja nisu stereotipno prikazana, promiču ravnopravnost spolova te utječu na promicanje temeljnih ljudskih sloboda i ravnopravnih odnosa među spolovima.

Pri odabiru udžbenika učitelji i učiteljice osim didaktičko-metodičkog kriterija trebaju udžbenik sagledati i sa aspekta ravnopravnosti spolova te svakako odabrati udžbenik koji je koncipiran u skladu s promicanjem ravnopravnosti spolova.

Literatura

- Baranović, B. (2000). *Slika žene u udžbenicima književnosti*, Zagreb: IDIZ.
- Belamarić, J. (2009). Ružičasto i plavo: Rodno osviješten odgoj u vrtiću. *Dijete vrtić obitelj*, 58 (2009/2010), 14 – 17.
- Bijelić, N., Cesar, S., Hodžić, A. (2003). *Spol i rod pod povećalom: priručnik o identitetima, seksualnosti i procesu*. Zagreb: Cesi.
- Giddens, A. (2007). *Sociologija*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Janković, J. (2008). *Obitelj u fokusu*. Zagreb: Etcetera d.o.o.
- Maleš, D. (1985). Djelovanje škole na stavove učenika o jednakopravnosti spolova. *Odgoj i škola*, (31/1985), 67 – 71.
- Maleš, D. (1988). *Obitelj i uloga spola: Utjecaj roditelja na usvajanje uloge spola kod djece*. Zagreb: Školske novine.
- Maleš, D. (2000). *Spolni odgoj u kontekstu prava djeteta*. *Dijete i društvo*, 2(2/2000), 201 – 215.
- Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Oosten, N., Vlugt, I. (2004). *Rod i spol u psihosocijalnom radu: priručnik za savjetovanje*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Piršl, E., Vučković, A. (2007). *Spolne uloge u nastavi prirode i društva*. U V. Kadum (ur.), *Deontologija učitelja* (str. 397–415). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile, Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja.
- Redžep-Borak, Z. (2004). *Promicanje ravnopravnosti spolova u dječjem vrtiću*. U N. Babić, S. Irović i Z. Redžep – Borak (ur.), *Rastimo zajedno* (str. 47–52). Osijek: Grafika.
- Ured pravobraniteljice za ravnopravnost spolova (2008). *Analiza osnovnoškolskih udžbenika hrvatskog jezika i književnosti iz rodne perspektive*. Zagreb. Pribavljeno 21.4.2010. sa <http://www.prs.hr/content/new/212/51/>
- Vasta, R., Haith, M., Miller, S. (2004). *Dječja psihologija*, Zagreb: Naklada Slap.
- Udžbenički standard. (2007). Zagreb: MZOŠ. Pribavljeno 21.4.2010. na <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2354>

Hrvatski nacionalni obrazovni standard – HNOS. (2006) Zagreb: MZOŠ. Pribavljeno 21.4.2010. na <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>

THE GENDER EQUALITY IN THE TEXTBOOKS OF NATURE AND SCIENCE

Abstract

Basis for this research were the assumption that in the text books and workbooks dominates the social inequality of men and women, referring to the real male domination and female subordination in different spheres of social life. We have analyzed illustrations of male and female characters, frequencies of addressing and naming in male and female gender, as well as representation of male and female occupations in texts and illustrations of text books and workbooks. All together we have analyzed three text books and three workbooks of nature and science. Three textbooks, together with the workbooks they belong with, were for the first grade. The results indicate that illustrations of the male and female characters, as well as addressing the male and female gender, are the segments in which the gender equality is expressed the most. Illustrations of male and female characters, as well as addressing in male and female gender, are the segments where the equality was expressed the most. The most gender related stereotypes we have found in naming in male and female gender. Male occupations in textbooks and workbooks are not only numerically superior, but also more various and even selected according to levels of school qualification. Whereas female occupations were very uniformed, stereotypical and with rare contemporary exceptions. In order to be gender sensitive, textbooks and workbooks should contain questions formulated in both genders, and characters in them should be shown in a way that does not support gender stereotypes referring that certain behavior is suitable for men or for women only.

Key words: equality, gender sensitive language, gender stereotypes, nature and science textbooks and workbooks, illustrations of male and female character

CENTRE FOR EDUCATIONAL INTEGRATION OF CHILDREN AND STUDENTS FROM ETHNIC MINORITIES – PAST, PRESENT AND FUTURE

Ph.D. Yosif Nounev
Ministry of Education, Youth and Science, Bulgaria
inunev@abv.bg

Abstract

The paper analyzes the history and the current status of the Centre for Educational Integration of Children and students from ethnic minorities in Bulgaria as a product of the policy of the Ministry of Education, Youth and Science. It proposes some changes in the guidelines of the Centre for Educational Integration of Children and students from ethnic minorities to help expand the capabilities of the Centre, schools, universities, preparing teachers and NGOs to improve the quality of work and unite their efforts for a better multicultural coexistence and mutual enrichment.

Key words: ethnic minorities, intercultural education, educational integration

1. Intercultural education and the Bulgarian contribution

Intercultural education contributes to exploration of different cultures; validates them in the public domain along with those of the majority; helps to understand and accept others with consideration and respect for him/her as different; implements a friendly dialogue between members of different cultures.

Undoubtedly, the first and most important premise of intercultural education is „education of minorities, which aims to integrate them into society and mutual understanding and enrichment with the majority.“ (Ivanov, 1999, 46)

Since joining the European Union (on January 1, 2007), Bulgaria has made a number of commitments in solving many urgent problems: „Eradicate forms of segregated education of the Roma children; knowledge of history and culture of various ethnic communities; overcome

negative stereotypes and prejudices against the owners of differences; educate children in respect to their own cultural identity; building tolerance and respect for others, who are different (Chavdarova-Kostova, 2005, 389), etc. And a modern teacher will not be able to deal adequately with the new requirements for effective teaching, if he/she does not obtain „didactic technology to work in a multicultural classroom.“ (Totseva, 2008, 154).

During the years of transition from totalitarian to democratic state in the country, regardless of the difficulties of transition for the Bulgarian people, there is a successful model of balancing and harmonizing the principle of integration of minorities into civil society and the principle of protection of their ethnic, religious and linguistic identity.

Commitments to intercultural perspective of Bulgarian education in the context of educational integration of children and pupils from ethnic minorities, are most properly referred to in the *Strategy for Educational Integration of Children and students from ethnic minorities* – a policy document of the Ministry of Education and Science approved by the Minister in 2004 and enriched, developed and updated in 2010. This document opened doors of Bulgarian education to modernity of the European intercultural perspective, and processes of educational integration of children and students belonging to different ethnic minorities have become an integral part of this perspective. The strategy draws inspiration from the preceding *Framework Program for Equal Integration of Roma into Bulgarian society*, accepted by the Council of Ministers on 22 April 1999, entirely devoted to Roma integration. The strategy has created opportunities for the educational system to identify the representatives of ethno-cultural differences, to show interest in them and their specific problems, to uphold their cultural uniqueness, and to become an integral part of the educational process. The document has gradually become an important factor in the process of the negotiations for Bulgaria's accession to the EU, but it was also naturally transferred to municipalities with ethnically mixed population and became a part of programs and action plans for years to come.

2. Basis for establishing the Centre for Educational Integration of Children and students from ethnic minorities

To put words into practice and to ensure viable aid to local governments and local schools in their problem-solving nature of the

integration, Bulgarian Education Ministry, with a special decree of the Council of Ministers, established the *Centre for Educational Integration of Children and Students from Ethnic Minorities* (CEICSEM, hereinafter called *Centre*). *The centre* was created to assist in conducting an integrated approach of the government policy on educational needs of children and pupils from ethnic minorities. Equal access to quality education for all children is defined as their right, but with the express condition that equal access „does not mean equal care of all children, but a differentiated care of their different needs“. This means that for „those children who do not have equal footing“, it is necessary to take special care of their full participation in the educational process“ (National Program, 2006). This understanding is also an official document (*National Program for pre-school education and Education (2006-2015)*), directed future efforts primarily at the Centre children and students belonging to vulnerable or disadvantaged groups.

Vulnerable or disadvantaged groups are the terms which describe the inequality of some ethnic minorities and cultural and religious communities in the areas of employment, health status, access to quality education, protection of cultural identity, access to decent accommodation, living standard, etc. The idea that certain racial and ethnic groups and individuals can be regarded as vulnerable, find its first legal representation as an international standard in Article 1, paragraph 4 and Article 2, paragraph 2 of the International Convention on the Elimination of all Forms of Racial Discrimination, approved and opened for signature by the UN General Assembly in 1966. The need for taking appropriate measures for vulnerable groups, who should not be construed as discriminatory to the other, is defined in paragraph 2 and paragraph 3 of the *Framework Convention for the Protection of National Minorities* of the Council of Europe; and also in section 17 of the preamble of ***Directive 2000/43/EO of the European Union Council***. This directive states that ***„the prohibition of discrimination should not affect the maintenance or adoption of measures designed to prevent or compensate for disadvantages of a group of people with certain ethnic or racial origin.“***

In the preparation for joining the EU, Bulgaria became a party in the *Memorandum on Social Inclusion of the Republic of Bulgaria*¹, signed in early 2005 between the Minister of Labor and Social Policy, V. Hristova, and Vladimir Spidla – EU Commissioner for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities. In the Memorandum there is a special chapter entitled „*Vulnerable ethnic minorities*“, in which the Roma and Turks ethnic minorities are considered as vulnerable. The chapter says: „*The*

*members of vulnerable ethnic minority groups are those at the bottom of social hierarchy. Roma in particular, constitute such a group because they are not adequately represented in political life and government. In socio-economic field but also in education and labour market **the status of Turks and Roma is significantly lower than the national average.** Roma population suffers from significantly higher than average unemployment, poor housing, poor health and high levels of illiteracy.* „(Joint Memorandum, 2005)

3. The Centre’s work and its contribution to the state policy of educational integration of children and pupils from ethnic minorities

The Centre was founded in 2006 and in 2007 it actually began to perform its functions. The team consists of 6 people, some of whom are from ethnic minorities and all have extensive experience in the field of educational integration of different children. *The Centre* is based on complex strategic measures forming the policy of educational integration of children and pupils from ethnic minorities as reflected in the *Strategy for Educational Integration of Ministry of Education and Science* and support the implementation of government policies regarding the educational needs of these children. For the past financial 2007, 2008 and 2009, the *Centre’s* efforts were aimed at the implementation of two major directions set out in its three-year program activity¹: Accumulating finances outside the state budget for implementation and support of projects. Funding of projects of the *Centre’s* budget.

3.1. Accumulating finances outside the state budget for implementation and support of projects.

In this direction the *Centre* boasts a modest success, of raising 250,000 euros by the Roma Education Fund in Budapest for the realization of its own tendering process for the recruitment of two important projects for the education of Roma children components:

¹ Three-year program for the Centre for Educational Integration of Children and Students from Ethnic Minorities (2007-2009). <http://coiduem.mon.bg/>

Component 1: Creating conditions for removal of children and pupils from the Roma community from separate kindergartens and schools and foster socialization into kindergartens and schools.

In this component 13 projects worth BGN 500 000 were financed.

Component 2: Support development of the educational environment in kindergartens and schools that successfully integrate children and students from the Roma community.

15 projects worth BGN 150 000 have been funded.

In 2010 a new project was supported by the REF for 600,000 euro, and with co-financing of BGN 200,000 it will continue to work on (on a project basis) desegregation and for the education of Roma children who attend separate schools in Roma.

3.2. Funding of projects by the Centre's budget

With funds from the state budget according to the implementation of annual plans for 2007, 2008 and 2009, the Centre announced and implemented several competitive calls for proposals under the following programs:

Program 1: Ensuring equitable access to quality education for children and students from ethnic minorities

This program is related to funding projects for optimization of school network in municipalities with small and scattered settlements through support of central schools to ensure quality education in them; financing projects to improve the school environment in reception kindergartens and schools and funding projects aimed at adaptation of children in kindergartens and primary schools for whom Bulgarian is not a mother tongue.

41 projects for a total of BGN 790,426 have been funded for three years.

Program 2: Preserving and developing the cultural identity of children and pupils from ethnic minorities

The program is related to funding projects for implementation of curricular and extracurricular activities to preserve and develop cultural identity of children and pupils from ethnic minorities.

29 projects totalling BGN 176,134 have been funded for three years.

Program 3: Creating conditions for successful socialization of children and young people from ethnic minorities

The program is designed to fund projects for training activities for teachers related to their work of teaching in a multicultural environment.

32 projects totalling BGN 263,813 were funded for three years.

Program 4: Supporting the process of turning the cultural diversity into a source and a factor of mutual understanding and spiritual development of adolescents and creating an atmosphere of mutual respect, tolerance and understanding

ismo associated with financing projects of the Regional Education Inspectorates of the Ministry of Education, Youth and Science, municipalities and schools to implement curricular and extracurricular activities which reflect the cultural diversity in Bulgaria.

In total 32 projects for BGN 204 632 were funded.

In 2008 the *Centre* developed and implemented calls for co-financing municipalities with ethnically mixed population, with an officially adopted program by the local parliament for educational integration and with real practice in this area.

11 projects totalling BGN 845,532 were financed.

In other words, in a short time of its existence, the *Centre* has funded 155 proposals across the country, from which thousands of children and students have benefited, as well as hundreds of parents and teachers, dozens of experts and managers from different levels of the education system in Bulgaria. Statistics show that the main beneficiaries are municipalities, regional inspectorates, schools and ismo f ethnically mixed regions throughout the country. These are usually smaller community centres, small schools and kindergartens throughout rural and mountainous regions, grassroots civil society organizations that have no chance in competition for access to funds from the Operational Program „Human Resources Development, 2007-2013. Financing projects under this program is ten times more than the *Centre's* budget. However, it remains a sufficiently attractive, sought after and preferred partner, mostly because of simplified procedures for funding and its openness to the problems of mixed regions.

4. New horizons for the Centre for Educational Integration

4.1. Updating the Strategy and change of the funding priorities

The Centre's activities will continue to be based on a complex of specific strategic objectives, forming a policy for educational integration of children and pupils from ethnic minorities identified in the updated *Strategy for Educational Integration of Children and students from ethnic minorities*, approved by the Minister of Education, Youth and Science on 04/03/2010. The renewed strategy based on experience and current realities, identifies problems facing the educational integration and classifies them as general and specific for each ethnic group. The priorities set out therein are:

Priority 1. Full integration of Roma children and students through desegregation of kindergartens and schools in separate Roma neighbourhoods and creation of conditions for equal access to quality education.

Priority 2. Support for central schools to ensure the access to quality education in them.

Priority 3. Validation of the intercultural perspective as an integral part of the educational integration of children and pupils from ethnic minorities in the process of modernization of the Bulgarian educational system. (Updated Strategy, 2010)

These priorities are realized in three programs, which will be announced as competitive calls for proposals. And the overall activities of the *Centre* will be subject to the implementation of these programs.

4.2 Fundraising

Raising funds for the selection procedures is the key challenge for *the Centre* and it guarantees its existence. Without increasing the capacity of its staff to absorb funds from the Operational Program „Development of Human Resources”, it will gradually lose effectiveness and credibility of its present beneficiaries. Potential source of funding is the Program for cooperation between Bulgaria and Switzerland and the financial mechanism of the European Economic Area and the Norwegian government, which must be fully exploited. Awareness and demand for cooperation

with other related government structures is also a part of good prospects for success.

To achieve integrity, effectiveness and efficiency in policy implementation of the educational integration of children and pupils from ethnic minorities *the Centre* should mobilize resources and accumulate various donors and to maintain their acceptable proportion of funding to the funding by the state budget.

4.3. Guidelines for improving the work of the Centre

They are related to:

- assisting municipalities and schools to address the problems of drop-outs from school (with a focus on mixed reception areas and schools in cities with compact Roma population) in the period of compulsory education of most students of Roma origin and the difficulties of ethnicity Turkish students and part of the Turkish-speaking Roma caused by the lack of knowledge of the official language of teaching;
- assisting MEYS in the creation of legal preconditions for the implementation of new educational technologies enabling the detection and preservation of ethnic and cultural identity of each child, overcoming prejudice and ethnical educational discrimination or broadly speaking: as a philosophy of change, related to intercultural education;
- establishing and maintaining close liaison with universities and scientific organizations. This will create opportunities for the Centre to carry out methodological features by building a database of effective pedagogical practices and technologies (resulting from project interventions). This will serve as empirical basis for establishing scientific and reasonable models to be used by teachers in the process of their preparing;
- starting an electronic database of good practices to be used by network users;
- helping MEYS in creating a policy for training teachers to work in a multicultural environment;
- establishing international links with similar institutions of the countries – members of EU and other countries;
- there are missed opportunities for the creation of international contacts and preparation of joint projects with similar centres from Euro-

pean Union countries, as institutions that exist to support teachers and integrative capacity teachers of universities and communities;

- targeted work with young people and students (mentors).

Promising direction for the Centre's work is its engagement with issues of education and training young people from vulnerable communities implementing a philosophy of lifelong learning. Early drop-outs from the educational system can be offered opportunities for compensatory education through various activities undertaken within educational projects. In the work with students from ethnic minorities it is possible to initiate programs that are aimed at:

- training them for mentors of students from vulnerable communities;
- training volunteers to work on projects and connecting this to the government policy.

A plus will be attracting young people to the Centre and creation of a scholarship program for students involved in the issues.

So the short history of existence of the Centre and the huge interest in it by the main actors in the education system: teachers, heads of kindergartens and schools, school boards, NGOs and parents' associations, municipalities and RIEs (Regional Inspectorate of Education) to MEYS are evidence of necessity of its existence.

The experience and weaknesses observed during years of its operation show that it has a place in the educational system and its more serious establishment as a unit to implement the state policy on educational integration of children and pupils from ethnic minorities is only a matter of time.

References

- Chavdarova-Kostova, S. (2005), Intercultural Education. In: Theory of Education. Ed „Veda Slovena – ZHG „
- Ivanov, I., (1999), Intercultural Education (lectures). Ed „Akseos“, Shumen
- Joint Inclusion Memorandum, (2005), <http://www.socialinclusion-bg.net/documents/sibg/bg>
- National Program for school and pre-school education and training (2006-2015), 2006, <http://www.minedu.government.bg/>
- Strategy for Educational Integration of Children and students from ethnic minorities, S., (2004), www.minedu.government.bg

Three-year program for the activities of the Center for Educational Integration of Children and Students from Ethnic Minorities (2007-2009).

<http://coiduem.mon.bg/>

Totseva, Y., (2008), initial training of teachers and children from different ethnic groups. In: Diversity without borders. Ed „Faber“

Updated Strategy for Educational Integration of Children and students from ethnic minorities, S., 2010, <http://coiduem.mon.bg/?m=4>

CENTAR ZA OBRAZOVNU INTEGRACIJU DJECE I STUDENATA PRIPADNIKA ETNIČKIH MANJINA – PROŠLOST, SADAŠNJOST, BUDUĆNOST

Sažetak

Rad analizira povijest i trenutni status Centra za obrazovnu integraciju djece i studenata pripadnika etničkih manjina u Bugarskoj kao rezultat inicijative Ministarstva obrazovanja, mladeži i znanosti. Predložene su promjene u smjernicama rada Centra kako bi se povećala sposobnost Centra, škola, sveučilišta, budućih učitelja i nevladinih organizacija da poboljšaju kvalitetu rada i ujedine svoja nastojanja za boljim multikulturalnim suživotom i uzajamnim obogaćivanjem.

Ključne riječi: etničke manjine, interkulturalno obrazovanje, obrazovna integracija

HUNGARIAN TERTIARY TRAINING OF SPECIALISTS DEALING WITH THE ROMA MINORITY

Associate Professor PhD, Hajdicsné Varga, Katalin
University of Kaposvár
Faculty of Pedagogy, Hungary

Abstract

We might talk about dual development tendencies in higher education and teacher training. The one is the integration of Roma students into education in growing numbers (grammar schools, technical secondary schools, tertiary education). We have some good experiences but it is not enough. As Forray says, the surveys show growing number of the Roma students at certain colleges and universities. However, their number is far from rational representativeness. But we have to be satisfied that even in small numbers they are present in trainings where previously they were not, like law, IT, medicine or engineering (Forray, 2009, 441).

The other is the integration of Roma studies into school curricula, and nowadays it is quite successful in the area of human and social sciences.

Key words: Romology/Ciganology studies, Roma ethnic minority, higher education, teacher training

At the beginning of the nineties some of the teacher training colleges and later one of the scientific universities held scientific *ti s_o f_n* connection with Roma education and culture. Mainly in those counties where the Roma ethnic minority can be found in high percentage, specialities *ti s_o f_* tertiary education and in 2000 a university level programme *ti s_o f_* Pécs. Due to the Bologna process from the 2006/2007 autumn semester, the university level programme changed to a 3-year BA and a 2-year Master level programmes.

The ones who finish their Romology BA are able to convey all the information about this minority towards social organizations connected with the Roma minority and the requirements of these organizations towards the local ethnic minority group. During their studies they got to know the principles of the Romas' social, economical, political and

cultural relations, different problem solving methods and B2 level Romani or Beash language.

During the MA level studies the students, due to their developing competencies, will be able to become good researchers in the media, in scientific institutes and in the civil service or inform others within national or international forums.

The ones who finish Romology teacher MA will be fluent in a given Roma language, know and able to use the methods helping to learn the language and also the modern communicative and task base language pedagogy as well.

Since 2007 at the Scientific University of Pécs, within the “Oktatás és Társadalom” (Education and Society) Doctoral Programme in Education, Romology has been a specialization. The researchers can continue their BA and MA level disciplines (linguistics, literature, sociology etc.). The courses focus on the development of Roma languages, planning and also on traditional fields such as tale telling and using *_ti s_o* education. Most importantly, the emphasis is on minimizing the effects of unequal opportunities.

1. Introduction

Romology is *_ti s_* isolated field of science; it *_ti s* intercultural area (Bencze, 2001). Social status, education, culture and general knowledge of Roma/Gypsy people has always been a universal problem in Hungarian society, but nobody focused on this problem, maybe only the professionals.

After the change of the system (1989) the initiatives targeting the culture of the Roma communities were started, which tried to help their integration into education. Along with the political and social changes some of the teacher training colleges started programmes in connection with Roma education (Oláh, 2007). The wish for special departments, like the minority ones, was present, but it became a reality only in 2000 at the Janus Pannonius University in Pécs, when Romology as university level programme was accepted. That was the time when Gandhi Grammar School was organized as a kind of minority school. Yet, in education policy they still talked about falling into line, while the approach and activity for the rights of the gypsies/Romas strengthened. The supporters claimed that Roma should have equal rights like other Hungarian

minorities also in the field of education (ethnic minority primary and secondary schools, ethnic minority teacher trainings, language teaching). The National Curricula of 1996 briefly states the necessity of teaching Roma culture and languages. At that time it became possible to take on state level language exams in two Roma languages spoken in Hungary.

In the Bologna process the original 5- year university level of studies were replaced by a 3-year BA and a 2-year MA studies from 2006/2007...

2. Teaching Romology/Ciganology in the 1990s

Before the foundation of the department in Pécs there were mainly specializations in Romology, in those areas in Hungary where Roma population is remarkable. The indeks say that 3 forms of higher education in Romology were present in that decade:

- a) at departments of Romology,
- b) as specializations,
- c) in the *_ti s_o* special dormitories (widely known form in Hungarian higher education where university students who live in the same dormitory organize their own research groups).

According to the study in 1998, Romology (in any *_ti s_o* the above 3) was taught in 7 places in the country (Kende, 1998). I would like to present three of them in detail and in table 1 I will present general information about all of the 7 trainings.

In the Apor Vilmos Catholic College, after the foundation of the Department of Romology, Romology became a subject and a special dormitory as well. Bencze Lóránt, a chief director, suggested that they should have had this special training, this was the first such department, also supported by the Hungarian Ministry of Culture and Education in 1994. The main idea behind was *'responsibility for kindergarten teacher and junior section teacher trainings and for the next generation'* (Közlemény, 1994. május 18.). Its Declaration of Mission says: *'Future teachers must fulfil the requirements of their jobs in disadvantaged social strata, ethnic, social, religious and political stress, in the pollution of environment and information!'* /Gasparicsné Kovács). All students at the college have to take Romology at least for one semester, because *'the base for the Roma social development is education, and later the formation of Roma intellectual elite in different scenes of social life. To target this aim, there is a need for Roma and non-Roma teachers,*

kindergarten teachers, religion teachers and social studies teachers' (Kende, 1998, 32).

Table 1. *Teaching of Romology studies in higher education in the 1990s'*

University or college	Department or group	What was taught
Teacher training college	Department of Romology	History, society, ethnicity, politics, language
Teacher training college	Department of Romology	Social pedagogy, Romology, Lovari language
Scientific university	Romology specialization at department of linguistics	Linguistics, social studies, Romology
Scientific university	Professional group in Roma education at department of education	Roma pedagogical studium, Romology, language (Beash)
College of pedagogy	Department of social pedagogy	Protecting family, children, youth and social pedagogy
Teacher training college	Department of pedagogy	Special college on Roma culture and customs
Scientific university	Department of cultural anthropology	Research seminar on Roma studies

Source: Own processing (Kende, 1998)

In June 1997 at the Csokonai Vitéz Mihály Teacher Training College in Kaposvár an Ethnic Studies and Romology Department was formed. It provided a special training for students lasting four semesters. They learnt about Roma minorities, their history, society, ethnicity, language and policy. In 1996 the implementation of a postgraduate training in 'Roma society studies' was stopped, although teachers could have obtained a degree in Roma society studies. The main aim of the studies would have been '*acquiring useful educational and practical knowledge..., about the culture, the history and the present state of the Roma society, about non-Roma children's intercultural education etc.*' (Kende, 1998, 32).

Within the University of Pécs, the Department of Linguistics organized Romology specialization. It has always been Professor Szépe György who dreamt about a university scene which could be a home of studies and research relating to Romas. Two other supporting circumstances had a vital role in the birth of the first such specialization: the whole work of Várnagy Elemér who wanted this specialization in

Pécs and the already operating schools in and near Pécs, the Gandhi Grammar School and the Collegium Martineum. The aim of the specialization was *'to train professionals who know and understand the scientific questions of Romology, and who may realize the political, legal, linguistic, cultural, educational, demographic and labour force background of the Romas'* (Csánicz – Cserti Csapó, 1998, 93).

3. An integral aim in 2001

The College of Dunaújváros mainly educates economists, engineers and a small number of language teachers. Their aim was to integrate Romology into the training of the intellectual elite. The students did not apply for the courses. As an alternative solution teachers tried to fit them into existing courses like sociology, law, politics, psychology and pedagogy. It was hard because the teachers were not qualified romologists. It was even harder to decide what to teach, which segments of Roma life should be mentioned in the lectures. The lecturers at the department of social sciences took part in a 3-month course, then in sociology lectures they talked about Roma social questions (ethnic minority status, minority policy) for 10 minutes, but only twice in a semester. The same experience was observed in other lectures as well (Szegál, 2001).

4. Romology in the Bologna system

Bachelor (BA)

Romology BA is offered at the University of Pécs. The official webpage of Hungarian higher education informs us about this programme (www.felvi.hu):

The ones who finish their Romology BA are able to convey all the information about this minority towards social organizations connected with the Roma minority and the requirements of these organizations towards the local ethnic minority group. These professionals will work with sociologists, socio-politicians, educators, lawyers and doctors.

What kind of knowledge is needed? First of all language knowledge: B2 level knowledge in Romani or Beash, good reading and writing skills. Furthermore, they are familiar with local, national, social, political, legal,

linguistic, cultural, educational, demographic and labour force status of the Hungarian Roma minority. They know the latest information on the standpoint of the EU on Roma policies.

The students learn about applied linguistics, psycholinguistics, sociolinguistics, language policy, bilingualism and also such areas like socio-pedagogy and pedagogy are essential and taught on courses: socialization, minority identity, education of the Roma, in-family and institutional socialization, protection of children, multiculturalism, interculturalism, antiracist education, individual development and problem solving strategies. Romology studies cover the history, ethnicity, folklore, politics, cultural autonomy, media representativeness and art of thy Hungarian Romas.

The number of their population is high and their cultural value and social problems support the idea of this training. It is essential to have specialists dealing with this ethnic group. They must be good mediators. They must possess personal qualities like good problem solving skills, ability for establishing relations, willingness for cooperation and open-mindedness for social problems. After their graduation they can work in civil services, minority authorities, education, social and medical institutions, possibly in churches.

Master (MA)

It also exists at Pécs university as an interdisciplinary and teacher programme.

The aim of Romology MA is to train specialists who know and use their scientific knowledge of Beash, Roma and Romungro (Hungarian Romas) culture and also the national peculiarities of diasporas and other European Roma groups. They are able to compare the peculiarities. They know and use their chosen language on a very high level. With the acquired competencies they can work in civil services, media, scientific institutions, tertiary education, do research, and present the Hungarian and international results of the research on national and foreign forums. They have the qualification for continuing their studies in doctoral schools.

Three specializations are possible:

- a) Beash Language and Culture;
- b) Romani Language and Culture;
- c) Roma Culture (Register of MA programmes (12)).

Romology MA aims to train teachers who, with the help of their BA qualification, finally can work in public education, vocational training, adult education, and act as researchers and developers, too. They can also study and conduct research in doctoral programmes. Teacher training can be chosen by language:

- a) teacher of Romology (Romani Language and Culture);
- b) teacher of Romology (Beash Language and Culture).

Special fields of education:

- a) general knowledge of the language (languages of Hungarian and other European Roma minorities, relation between majority and minority, state of education and labour force);
- b) linguistic knowledge: Romani or Beash language, sociolinguistics, psycholinguistics, language acquisition, text analysis;
- c) the knowledge of the synchronic state of Romani or Beash, know the system *_ti s*, acquire excellent communicational skills;
- d) knowledge of the Hungarian and Roma language literature and art, extensive knowledge on culture and civilization of the Roma communities (history, educational history, art history, sociology, politics);
- e) the history of Hungarian Roma minorities, intellectual and material culture, Roma minorities as a significant part of European varied culture;
- f) socio- and psycholinguistic studies: bilingualism, diglossia, langue-culture-society-identity (A tanári mesterszak képzési és kimeneti követelménye (4)).

Doctoral studies/PhD

In 2007 a doctoral programme was accredited and *_ti s_o f_ Pécs*. The whole spectrum of education is covered in Romology training. The 'Education and Society' Doctoral School of Education started a Romology specialization within the Education sociology programme. It continues the teaching of disciplines learnt in BA and Ma studies. Furthermore, the language planning, development, and tale telling are also present in the studies. Certainly such important questions like social inequality and its reduction are also mentioned.

5. Teaching Romology studies in nowadays tertiary education

The Department of Romology, integrated with the Department of Educational Sciences at the University of Pécs, train romologists, primary

and secondary school teachers. As already mentioned above, all the 3 levels of higher education (BA, MA and PhD) are offered there.

Gypsy/Roma kindergarten teacher training is present in three Hungarian colleges (Apor Vilmos College, Vác; Eötvös József College, Baja; Tessedik Sámuel College, Szarvas). Social studies of the Romas are also taught at Kaposvár University, Kodolányi János College, Kölcsey Ferenc Calvinist Teacher Training College and at the University of West-Hungary in Győr. The Faculty in Hajdúböszörmény of the University of Debrecen offers Roma cultural developer postgraduate training.

The Apor Vilmos Catholic College trains junior section and kindergarten teachers with a possible minority specialization. Roma culture, history, language and teaching methodology are taught there. The future teachers will be able to speak Lovari or Beash at C1 level, which helps them to find a job as teachers prepared for integrated and multicultural education.

6. Growing interest for Roma graduate and postgraduate trainings

At the Apor Vilmos College the growing interest can be explained by the growing European interest for minorities. As the topic is very important in Hungary and abroad as well, many of the young believe it is a good chance to start a career. The institution believes that the advance of the Roma minority can be reached with integration into the majority by education; therefore it is essential to know the history, traditions and customs of the minority. All the 2000 students at the college must take Roma studies for 2 semesters, but wider knowledge can be gained at the Department of Romology. The experience shows that fresh graduates, having this knowledge, can work better with Roma children and their parents. They can understand the strong family ties that are present in Roma families. Without this knowledge it would be much harder to handle the emotional quick *ti s_o* f Roma children and parents. The new Roma generation may be present in art, creativity, manufacturing or IT with the help of well qualified teachers (MTI, 2009).

In Hajdúböszörmény, at the *Faculty of Children Education and Adult of the University of Debrecen*, students can learn in the postgraduate programme: Roma cultural developer (60 credits, 2 semesters for those who have qualification in pedagogy, social sciences or humanities). The aim of the training is to train professionals who know: Roma society, traditions, tales, culture and can analyse their importance in scientific and art productions (literature, folklore, film). In this training the most

important field is traditions and ethnicity and their manifest in art (contemporary as well). These students will be ready for better communication with Roma communities and able to help them with their own improvement.

The main fields of education and the given credits:

a) Basic studies – 26 credits:

- Contemporary Roma society and culture in pedagogical aspect
- Role of Roma traditions in their minority exist
- Community development knowledge

b) Specialities – 24 credits:

- Monitoring Roma culture with the help of tales, belles-lettres and text analysis
- Presenting Roma characters, stereotypes, culture and society and their analysis with the help of documentaries and films
- Developing self-recognition in Roma communities
- The presentation of typology, structure, tradition, hero types and identity forming, communication and surviving strategies in Roma literature (prose and poetry)
- Theoretical and empirical knowledge of representing a chosen Roma community

c) Thesis: 10 credits

At the Faculty of Pedagogy in Kaposvár University we started a postgraduate programme: *Intercultural education advisor*. It is for kindergarten teachers, junior section teachers with previous college or university degrees or MA. The aim of the training is to teach and acquire skills and competences that make the scientific research of national and ethnic minorities possible, and to be able to help their improvement and help to find the solutions to their social problems. The students learn about the minority laws and conflicts in education through interdisciplinary view and methods. With their knowledge they will become perfect helpers and mediators between minority and majority. B1 level Beash/Lovari language knowledge is needed by the end of the training.

The main areas of the studies and the given credits:

a) Basic studies – 20 credits:

- relation of minority-majority
- ethnicity
- relations within a group

- Roma/gypsy community knowledge
 - problems of disadvantaged minority groups
- b) Minority studies – 35 credits:
- minority sociology
 - minority law, socio-politics
 - minority education and pedagogy
 - EU equal rights and politics
 - gypsy/Roma ethnic studies (history, ethnicity, music and dance)
 - gypsy/Roma culture, literature, art
- c) Roma/gypsy language – 35 credits:
- Romani
 - Beash
- d) Traineeship – 20 credits
- Traineeship: 1 week in educational institute, 1 week in Roma civil organization or Roma community
- e) Thesis – 10 credits

In cooperation with Pécs the university started a specialization and the ones, who fulfil all the requirements, can later study in Pécs at the Romology teacher MA. The subjects of the specialization help to prepare for further studies.

References

- 1 éves újabb szakképzettséget adó szakirányú továbbképzési szakok. [www.Degyfk.hu/.../TK/1 éves újabb szakképzettséget adó.doc](http://www.Degyfk.hu/.../TK/1_éves_újabb_szakképzettséget_adó.doc) [2010. 07. 29.]
- Alapképzési és hitéleti szakok jegyzéke. <http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatas> [2010. 07. 27.]
- A magyarországi cigányokról. Budapest, 2009. December. www.nemzetpolitika.gov.hu/indeks/files/160348304.doc [2010. 07. 26.]
- A tanári mesterszak képzési és kimeneti követelménye. <http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatas> [2010. 07. 27.]
- Bencze L.,(2001). A romológia mint tudomány és mint tantárgy. *In Gypsy Studies – Cigány tanulmányok 5. Romológia a felsőoktatásban és a kultúrában*. Konferenciakötet. PTE BTK Romológia Tanszék, Pécs,

2001. Fac simile reprint 2008. Cserti Csapó Tibor (editor), Beck Zoltán (szerk.), 29-36.
- Csánicz Sz. – Cserti Csapó T., (1998). *Romológia szak a Janus Pannonius Tudományegyetemen*. In *Iskolakultúra*, 1998., 8. volume, 8. issue, 93-95.
- Egyre népszerűbb a romológiai képzés. MTI 2009. 03. 03. http://oktatas.Origo.hu/20090303/sok_hallgato_tanulna_romologiat [2010. 07. 26.]
- Forray R. K. (2009). Hátrányos helyzet – a cigánység az iskolában. In *Educatio*, 2009. 4. issue, 436-446.
- Gasparicsné Kovács E. *Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola története*. <http://www.avkf.hu/indeks.php/hu/magunkrol/toertenet.html> [2010. 07. 26.]
- Kende Á.(2000). *Abból főznek, amijük van*. <http://www.amarodrom.hu/archivum/2000/11/foznek.html> [2010. 07. 27.]
- Kende Á.(1998). Romológia a felsőoktatásban. In *Iskolakultúra*, 8. évfolyam 12. szám, 1998. 30-36.
- Mesterképzési szakok jegyzéke. <http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatas> [2010. 07. 27.]
- Oláh A.(2007). *A cigánység rövid története, kiemelten ennek hazai vonatkozásai. „Romák a munkaerőpiacon“ konferencia, Pécs, 2007*. www.khetanipe.hu/docs/rm_konf/text/olah_anita.doc [2010. 07. 26.]
- Roma kulturális fejlesztő szakirányú továbbképzési szak. 2008. www.oh.gov.hu/felsooktatas/szakiranyu/roma-kulturalis-fejlesztzo [2010. 07. 27.]
- Szegál B. (2001). Roma kultúra a szociológia, a pszichológia, a politológia diskurzusaiban. In *Giypsy Studies – Cigány tanulmányok 5. Romológia a felsőoktatásban és a kultúrában. Konferenciakötet*. PTE BTK Romológia Tanszék, Pécs, 2001. Fac simile reprint 2008. Cserti Csapó Tibor (editor.), Beck Zoltán (editor.), 48-50.

TERCIJARNO OSPOSOBLJAVANJE STRUČNJAKA ZA ROMSKU MANJINU U MAĐARSKOJ

Sažetak

Možemo govoriti o dvostrukim tendencijama razvoja u visokom obrazovanju. Jedna se odnosi na povećanje integracije romskih učenika u obrazovni sustav (gimnazije, tehničke srednje škole, tercijarno obrazovanje). Postoje primjeri dobre prakse, ali to je nedovoljno. Kao što Forray navodi, istraživanja pokazuju povećanje broja romskih studenata na određenim fakultetima i sveučilištima. Ipak, njihov broj je daleko manji od postotno očekivane zastupljenosti. Trebamo biti zadovoljni što su, unatoč malom udjelu, Romi ipak prisutni na studijima kao što su pravo, informatika, medicina i strojarstvo, što ranije nije bio slučaj (Forray, 2009., 441). Druga tendencija razvoja jest inte-

gracija studija romske kulture u školske kurikulumu, što se trenutno prilično uspješno ostvaruje na području humanističkih i društvenih znanosti.

Ključne riječi: studij romologije/ciganologije, Romska etnička manjina, visokoškolsko obrazovanje, obrazovanje učitelja

INTERCULTURALISM IN HUNGARIAN KINDERGARTENS - INTEGRATION OF ROMA CHILDREN-

Szücs, Eszter Cecilia, Junior assistant professor
University of Kaposvár,
Faculty of Pedagogy, Hungary
esztercecilia@gmail.com

Abstract

Kindergarten education of Roma children has been in focus for a long time in Hungary. Experts agree that successful participation in kindergarten education is an advantage in primary education. The Roma ethnic minority has disadvantages in the labour market mainly due to their low-education (drop-outs from primary schools, low rate in vocational training, infinitesimally low number of grammar schools and tertiary education). It is gratifying that the number of Roma children attending kindergarten has been quadrupled since 1970.

The reality in nowadays Hungarian kindergartens is that children coming from bad circumstances, including Romas, cause problems because the majority of these institutes suit the socializing norms of low-middle class families. No wonder that teachers at these institutes are against Roma children. A teacher, who knows the primary socialization and cultural specialities of her group, with appropriate social knowledge and competencies will behave as a patronizing educator (Hajdicsné, 2008).

Hungary has to face the requirements that people of minority groups set. For the past decade tertiary education programmes have started to prepare highly qualified teachers/educators who are able to provide European level education emphasising the importance of multicultural and intercultural education.

In my presentation I would like to talk about the difficulties that Roma families have to face with their children's early childhood education and about the difficulties that early childhood educators have to face in work with Roma children. As introduction I will try to show a general picture of the Hungarian Roma ethnic minority and intercultural education as a new deal.

Key words: kindergarten, social problems, minority education, socialization, integration

Introduction

The 21st century is the century of multicultural societies in the developed world. The mixing and cohabitation of different cultures, languages, traditions and religions has a long history; but it became a progressively rising tendency after the Second World War. Families have to face the challenges that the new migration „ju tak_f_ the new millennium cause and they need professional help. Pre-school education varies according to countries and cultures but it is present in every European country. Early childhood education is essential for our future lives. As Mérei and Binét say late kindergarten ages (5-6) are a very favourable period for communal/public education. The common experience creates the basis for custom and later tradition (Mérei-Binét, 1985). What happens at micro level, happens at macro level as well. The recognition of cultural variety, the equality of cultures and their existence in educational policy and educational practice are the main principles of intercultural and multicultural education (Torgyik, 2005). Kindergartens are so important, because these are the scenes of secondary socialization where our behaviour towards other people, culture and languages is set.

The changing social requirements mean demand for a reformed kindergarten teacher training. In Hungary kindergarten education and kindergarten teacher training has a long history. The 137/1996 regulation of the government assures that various pedagogical tendencies may appear in kindergarten education, as the curriculum allows great independence in methodology and it contains restrictions just to protect the children. In Hungary this independence is present in different ethnic minority, historical minority, alternative/reformed curricula and foreign language education. But do we have kindergarten teachers who can face the special needs that Roma children may have?

Multicultural-intercultural education in Hungary

I have already stated that early childhood education is essential for preparing the next generation to live in a multicultural/intercultural society. A multicultural/intercultural society requires proper education. What makes a curriculum intercultural?

The Hungarian association *Educatio* published its 90-hour training programme Multikulturális tartalmak- interkulturális nevelés (Multicul-

tural content- intercultural education) in 2008 for teacher training institutes. According to them the basis of multi-intercultural education is:

- positive relationship with parents/families
- appropriate multicultural content in learning environment and curricula
- new type of educator (facilitator), decreasing prejudice
- equal quality education for everybody
- culture specific education, every child has to have the possibility to learn in a cultural environment similar to its home
- importance of cooperative learning
- child-centred education, supportive environment
- continuous feedback and evaluation

Multicultural-intercultural education means changes at individual and institutional levels that expand the traditional school frames and provide the appearance of different perspectives and equal approaches. The whole school culture and environment must be formed to offer every student the equal opportunity for active school participation and equality in every scene of life. Interaction among various cultural and social groups is essential. One of the main elements is the increase of students' competence that presumes active and creative cooperation. Well-known types of cooperative teaching and learning are: project work, action researches and service-learning. Although they are present in the latest BA, MA and postgraduate trainings there are still many teachers who are not familiar with the new trends. Personal development can only be reached with continuous learning (B. Nagy-Boreczki-Kovács, 2008).

To be able to educate a minority group it is essential to know a bit of their history, culture and traditions especially if teachers belong to the majority.

The history of Roma in Hungary

The number of Roma inhabitants in Hungary is about 500 thousand of the 10 million. This might not be the exact number since many Roma people do not confess their ethnic minority background if asked. They are frequently treated as one big group, although we can distinguish 3 groups: the Olah, the Romungro and the Beash. Some of them use their own Roma language, but we can say that the majority of them use Hungarian as their native (Ligeti, 1996).

The number of Roma people has multiplied in the last 60 years. In Hungary the questions regarding minorities at census are voluntarily answered so these numbers are not exact! In 1941 only 27,033 people stated that they are Roma, in 2001 this number was 189,984. It is very strange that in 1980 their number was only 6,404 while at the next census in 1990 it was 142,683 (Habolicsek, 2007).

Their first big group arrived in Hungary in the 14th-15th century. They were travellers at that time, but Maria Theresa and Joseph II ordered their settling down. Nowadays we may say all of them are settled, mainly in North-East Hungary (Borsod-Abaúj-Zemplén, Nógrád and Szabolcs-Szatmár-Bereg counties and in the South region of Hungary, in South Somogy and Baranya counties).

During the communist era numerous programmes were started to help this ethnic minority. As most of them were out-of-town settlements, the authorities tried to eliminate these communities and move the people into towns, where they were offered simple, but clean flats. It worked for a while, but after some time Roma moved back to their previous shanties (Szuhay, 1999).

The Constitution of Hungary, the Order of Ethnic and Historical Minorities, the National Curricula all contain the equal rights for minority members.

The Council of Europe formulated its recommendations towards Roma minorities. Being a member since 1990, Hungary has tried to live up to the Council's wish. The ones that are important in my study are the recommendations on education:

- the existing European programmes for training teachers of Romas' should be extended;
- special attention should be paid to education of women in general and mothers together with their younger children;
- talented young Romas should be encouraged to study and to act as intermediaries for Romas;

Although all 3 are equally important, I will try to focus on the first one.

Education of Roma children in Hungary

If we hear the word Roma everybody immediately creates an image in their mind. The majority believes they are troublesome outsiders. Nowadays when their participation in public education is increasing, it is

essential to get to know them better. The cooperation with them can only be efficient if teachers are familiar with the characteristics of this minority, as the common belief does not help in fighting with the stereotypes.

Education of Roma children in Hungary has faced lots of problems for a long time. For decades their early drop-out was ascribed to their poor family background and nobody tried to find solution in a general, new education policy. Initiatives appeared but there is still a lot to do. It seems for instance that in integrated groups, where different age groups are present, the behaviour of Roma children is very much family-like. The older ones immediately start to take care of the younger ones, just like they do it at home. They spend their time among children at home so they are very mistrustful towards unknown adults but their peers' help makes them feel comfortable. As they often have siblings, cousins of the same age group, the separation from the family can be easier in an integrated group (Deliné-Dóka-Tömöriné, 1993).

Roma children started to take part in kindergarten education around the 1960s, but their en masse education dates back only to the 1990s. To solve the problems we first have to know the possible causes of the conflicts that may appear in the education of the Roma minority.

- They share different social values than the majority that makes their integration to the society hard. They become defenceless easily and get to the edge early. Due to the lack of proper education and vocational training they are mostly illegal workers. Many of them are alcoholics and delinquency is not rare either.
- Family and kindergarten socialization are often quite different. Inconsistency, poor hygiene and mood swings often appear. Every family is different; every child has a different social background.
- They are quick-tempered, their behaviour can be exaggerated, and they need body contact. Their family ties are very tight.
- Unfortunately it is often the case that their living conditions, a flat, a house are unsatisfactory, the children have no books, and the parents are undereducated. Malnutrition is present.
- A very important problem is that their Hungarian language knowledge is poor as they speak Roma languages at home.
- They try to compensate their strong minority feelings with aggression and mistrust.

If teachers are familiar with the above causes, they can be supportive educators. Delicacy and tolerance is a must (Puky, 2003). A 2001 survey,

focusing on school drop-outs and prejudice towards Roma children, among many others asked the teachers if they want to know about Roma culture and ethnicity. Only 3% believed it was important. Doesn't acceptance of cultural diversity start with knowing the other cultures (Hajdicsné, 2008)? In the country where we have a minority with such a high number of people, it is no longer a question of possibilities in education; it is a question of a must.

Roma children in kindergarten

My colleagues at the university and kindergarten teachers who I know mostly agree that Roma families are negative towards their children's kindergarten education. They try to minimize the time children spend at kindergarten and try to bring their children there as late as possible.

A premise of successful school participation is a 3-year kindergarten education. Despite this fact, Roma children mostly spend one year in this kind of institution and they are not regular goers. Their education would be extremely important as their family socialization differs from the usual Hungarian one. The main tasks of kindergarten education are to support children in their Hungarian language acquisition, to decrease disadvantages generated by linguistic difficulties, to teach them socializing schema and to teach them regular activities that are essential for participating in public education. One of the most important factors in educating Roma children is to break the strong family ties. Parents do not want to take their children to a place of regulations and tasks. In their traditional family model pre-school education is family based. Other reasons of their low number in kindergarten education are their poor living circumstances. They simply do not have the financial background for public education or they live in such poor villages where kindergarten education is not present or teachers are not qualified (Fiáth, 2002).

One of the main differences in Roma socialization is that they do not take care of time. They do not have time management. It is a huge problem for the little ones who have to fulfil the requirements of the school schedule. It is a part of their laissez faire education at home. A general problem is that they do not have teenage years. After childhood they are treated as adults at home and forced to find a spouse. Their peers in school have different socialization and finally Roma teenagers have to face the problem that they are children in school and adults at home. That

is why they cannot respect real adults, like their teachers. Numerous cases present that if Roma families and the teachers do not know each other, they are mutually mistrustful (Havas-Kemény-Liskó, 2002). They show that there are more problems if teachers and families do not have a daily contact. The reason for this might be the school's intolerance to the behaviour and _ju tak_f Roma families. They quickly lose temper, which ends in aggression. But these are the stereotypes that most teachers share. They have prejudice and simply cannot believe that parents of Roma children can be supportive of their children's education. Not only teacher-parent relation is ambiguous. Teachers are not qualified to solve the problems between Roma and non-Roma students. Teachers do not understand the behaviour norms of a Roma and they cannot make friendships with non- Romas easily. This general failure in communication may lead to uncontrolled class and students will be bored. Unfortunately only a few Hungarian institutes started programmes on Romology or intercultural studies, therefore teachers are not qualified to cope with the situation that is connected with a Roma child (Fiáth, 2002).

Conclusion

The above mentioned characteristics of the Roma ethnic minority make the majority prejudiced, which leads to putting them at a disadvantage. Roma children are anxious at school, which _ju ta effect on their performance. _ju t very disappointing that teachers are prejudiced as well and they contribute to the exclusion of these children by the peer groups. Due to the lack of adequate education, their exclusion may end in segregation. Roma classes will be formed where lower level of performance is needed but with lower level of education. There will be no motivation; therefore their chance for a better life will decrease.

References

- B. Nagy É., Boreczky Á., Kovács M. (2008). *Multikulturális tartalmak- interkulturális nevelés*. Educatio, Budapest
- Deliné Fráter K., Dóka J., Tömöriné Oláh M. (1993). *Integrált személyiségfejlesztő program osztatlan óvodai csoportban*. Óvóképző Főiskola gyakorló óvoda, Hajdúböszörmény

- Fiáth T. (2002). A magyarországi népesség általános iskolai oktatása; In.: Babusik
- Ferenc (szerk.): *A romák esélyei Magyarországon*; Kávé Kiadó; 2002
- Hablicsek L. (2007). A roma népesség iskolázottságának területi alakulása: tények és becslések. In: Cholnoky Gy, (szerk.) *Kisebbségkutatás, 2007./4.* http://www.hhrf.org/kisebbségkutatás/kk_2007_04/cikk.php?id=1511 (15.05.2010)
- Hajdicsné Varga K. (2008). „Te putras kethane o zido“-„Bontsuk együtt a falat“- Jó gyakorlatok az interkulturális nevelésben. O. Kereszty (ed.), *_ju tak, szemléletmódok, módszerek a pedagógiában.* (93-108) Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kara, Kaposvár
- Havas G., Kemény I., Liskó I. (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*; Oktatókutató Intézet Új Mandátum; Budapest
- Ligeti Gy. (1996). *Bevezetés a magyarországi cigányság kultúrájába.* Műszaki könyvkiadó, Budapest, CD ROM
- Mérei F., V. Binet Á., (1985): *Gyermeklélektan.* Gondolat, Budapest
- Puky I. (2003). *Konfliktusok az óvodában.* Comenius, Pécs
- Reccomendation 1203 (1993) on Gypsies in Europe*
<http://assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta93/EREC1203.htm> (15.05.2010)
- Szuhay P. (1999). *A magyarországi cigányok kulturája: etnikus kultúra vagy a szegénység kulturája.* Panoráma, Budapest
- Torgyik J. (2005). *Fejezetek a multikulturális nevelésből.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest

INTERKULTURALIZAM U MAĐARSKIM VRTIĆIMA – INTEGRACIJA ROMSKE DJECE

Sažetak

Pitanje predškolskog obrazovanja romske djece već je dugo u središtu pozornosti u Mađarskoj. Stručnjaci se slažu da su djeca koja su uključena u vrtić u prednosti pred ostalom djecom kasnije u osnovnoj školi. Romska manjina je u nezavidnom položaju na tržištu rada, posebice zbog niske razine obrazovanja. Ipak, pozitivno je što se broj romske djece koja pohađaju vrtić učetrrostručio u odnosu na 1970.

U današnjim mađarskim vrtićima djeca koja dolaze iz nepovoljnih sredina, uključujući i Rome, predstavljaju problem za odgajatelje jer u njima vrijede društvene norme niže srednje klase. Ne čudi stoga što će se odgajatelji, koji posjeduju znanje o primarnoj socijalizaciji i kulturnim specifičnostima njihove skupine, ponašati zaštitnički (Hajdicsné, 2008.).

Mađarska se mora suočiti sa zahtjevima manjinskih skupina. U posljednjem desetljeću tercijarno obrazovanje je počelo pripremati visoko kvalificirane prosvjetne djelatnike koji su se sposobni nositi s europskom razinom obrazovanja koje naglašava važnost multikulturalnog i interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

U radu se govori o poteškoćama koje romske obitelji doživljavaju u susretu s predškolskim ustanovama svoje djece; o poteškoćama koje odgajatelji imaju pri susretu s romskom djecom. U uvodu prikazan položaj romske manjine u Mađarskoj i stanje novog interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

Ključne riječi: vrtić, socijalni problemi, obrazovanje manjina, socijalizacija, integracija

UČENICI ROMI U PRIMARNOM OBRAZOVANJU

mr. Goran Lapat
Učiteljski fakultet u Zagrebu, Odsjek u Čakovcu, Hrvatska
goran.lapat@vus-ck.hr

Sažetak

Ovaj rad prikazuje specifičnosti nastave učenika Roma u primarnom obrazovanju. Slabi rezultati koje ostvaruju učenici Romi u školi velik su problem na koji treba djelovati odmah.

U ovom se slučaju pred učitelje, uz stručno i metodičko znanje i sposobnost motivacije učenika, postavlja i etička i interkulturalna komponenta. Pri tome je neizbježna i interdisciplinarnost i suradničko učenje. Današnje društvo puno dinamičnih i kompleksnih promjena učitelja stavlja pred brojne i nepredvidive životne izazove. Takav izazov je i obrazovanje učenika Roma koji dolaze u prvi razred s nedovoljnim poznavanjem hrvatskog jezika, s nerazvijenim higijenskim navikama, s problemima u ponašanju. Trend, ipak, ide u pravom smjeru, ali presporo. Požrtvovnost, trud i optimizam koji iskazuju odgojitelji i učitelji nisu dovoljni romskoj djeci da savladaju program i program koji propisuje MZOS. Velika je odgovornost na roditeljima i njihovoj spremnosti da odgovore potrebama djece od rođenja do šeste godine života. Uključivanje djece u predškolske oblike, ali od najranije dobi, rješenje je za lakšu integraciju romskih učenika u sustav odgoja i obrazovanja.

Ključne riječi: Romi, odgoj, etničke manjine, kulturni pluralizam, primarno obrazovanje

Prepoznavanjem vlastite kulture učimo uvažavati tuđe

Nastojanja Hrvatske da se što više približi demokratskim zemljama Europe i svijeta znači da između ostalog mora na demokratskim načelima urediti odnose između većinskog stanovništva i manjina. Jedna od tih manjina su Romi. Romi Bajaši masovno su se naseljavali u Hrvatskoj nakon 1855. kad su im rumunjske vlasti dozvolile slobodno kretanje. Danas su prostorno stabilni i žive na stalnim karavanskim mjestima. Romska manjina u Hrvatskoj prostorno je raspršena, nevezana uz „tipičnu“ vrstu naselja. Ima ih u gradu, gdje obično naseljavaju predgrađa, uz rub cesta, na

šumskim međama, na ivici sela, ali žive i u selima, obično u izdvojenim „romskim naseljima“. Dakle Romi su prostorno, ekonomski i politički marginalizirani (Šućur, 2000.). Sam pojam „marginalnog čovjeka“ označava pojedinca koji je prisiljen živjeti u dvama društvima i dvjema kulturama, a da ni jednoj u potpunosti ne pripada. Romi Bajaši žive u svojim naseljima, odvojenima od većinskog stanovništva svog kraja (npr. U Međimurju: Kuršanečki Lug, Parag I i Parag II, Sitnice, Orehovica, Škarje, Lončarevo, Pribislavec...). U Gornjem Kuršancu, Goričanu i Kotoribi integrirani su s ostalim stanovništvom. U Međimurskoj županiji i gradu Zagrebu živi ukupno više od polovice svih Roma u Hrvatskoj. Roma ima daleko najviše u Međimurskoj županiji (2,44% od ukupnog stanovništva županije) i to je jedina županija gdje oni čine više od 1% stanovništva. Navedeni podatci stari su 10 godina, pa će se prilikom sljedećeg popisa stanovništva u Republici Hrvatskoj službeni podatci značajno povećati.

Službeni podatak od 10.12.1866. govori da je u mjestu Podturen pokraj Mure rođen Adam Bogdan, zakoniti sin Stjepana i Helene r. Oršoš. Kao narodnost Adama izričito je upisano „Zingarus“, a zanimljivo je da su mu krsni kumovi bili Hrvati Nagy Franjo i Helena Kovač. Upis u matricu izvršio je župnik Jeronim Kollay, a kao kućni broj Adamovih roditelja upisao je adresu Podturen – nula. Da su u Međimurju nastanjeni od 1866. godine, potvrđuje nam izjava Adama Šerkezija iz romskog naselja Sitnice da Roma Bajaša u Hrvatskoj ima desetak tisuća, da su rasprostranjeni prvenstveno u Međimurju i Podravini (www.povijest.net). Posebnosti Roma Bajaša su starorumunjski jezik i vrlo slaba obrazovanost. Slaba obrazovanost znači i nepismenost Roma pa se o njima može najviše saznati kroz razgovor sa starijim generacijama. Jezik Roma je različit: Romani chib i Ljimba d' Bajaš. Romani chib pripada indijskoj grani jezika u koji je ipak tijekom njihovoga skitalačkog i selilačkog života prodro golem broj stranih riječi, pa je najveću promjenu doživio sam rječnik. Ljimba d' Bajaš koriste Romi koji su došli iz Rumunjske i nazivaju se Bajaši. Osnovnu školu u Hrvatskoj trenutačno pohađa oko 3000 Roma, ali 70 % ne završi osnovno obrazovanje zbog siromaštva, diskriminacije i romskog načina života.

Multikulturalizam je idealni model grupne interakcije, utemeljen na pretpostavci uzajamnog poštovanja i tolerancije, slobode kulturnog izraza, socioekonomske i političke pravde za sve etničke skupine (Čačić-Kumpes, 2004.). Romske organizacije zalažu se za priznanje da su Romi zaseban neteritorijalni narod s vlastitom poviješću, jezikom i kulturom. Što se pak religije tiče, prema vjeroispovijesti Romi u Republici Hrvat-

skoj se dijele na: katoličke Rome (39,2%), muslimanske Rome (31,9%) i pravoslavne Rome (28,9%) (Rumbak, 2007.: 54.) Karakteristični su po jeziku, nomadizmu, ali i po zanimanjima: mala trgovina, sitni popravci, skupljanje i prodaja otpadnih materijala, građevinski radovi, glazba, zabava, gatanje itd. Svima koji se bave obrazovanjem poznato je da kvalitetno i integrirano predškolsko obrazovanje jamči bolji uspjeh u osnovnoj školi, osigurava jezičnu pripremljenost (Romi u Hrvatskoj govornici su romani chiba, bajaškog jezika te albanskog jezika, pa im je hrvatski drugi jezik), odnosno osigurava približno jednake startne pozicije onima koje imaju djeca većinske skupine. Učenjem drugoga jezika i zaboravljanjem materinskoga nesvjesno brišemo dio njihove kulture. Naime, bitni pomaci u obrazovanju Roma mogu se učiniti samo ako pripadnost manjini, pa tako i romskoj, bude normalna pojava u obrazovnom sustavu. To znači da udžbenici, rad i ponašanje učitelja moraju uključivati i sastavnice manjinske kulture, da atmosfera u obrazovnim institucijama mora biti takva da se izražavanje manjinskoga identiteta omogućava i potiče. Politiku kulturne asimilacije (programi namijenjeni manjinama kako bi se što prije stopili sa sredinom u koju su došli) moramo zamijeniti politikom kulturnog pluralizma kao osnovu za stvaranje uspješnog suživota različitih skupina (Spajić-Vrkaš, 1993., 151.). Učenike Rome neprestano nastojimo prilagoditi školskom sustavu, ali višegodišnje iskustvo učitelja govori da školski sustav moramo prilagodimo njima. Kako? Ponuditi udžbenike i nastavu na njihovom jeziku, prilagoditi nastavne sadržaje njihovim mogućnostima jer plan i program MZOS-a učitelji u romskim odjeljenjima ne mogu realizirati. Ali od koga da učitelj naučiti romski jezik kad ne postoji učitelj romskog jezika? Tko će napisati udžbenik na jeziku Ljimba d' Bajaš kad ne postoji službeni rječnik na tom romskom jeziku.

Kako iz začaranog kruga?

Multikulturalno društvo treba pridonijeti razgradnji postojeće diskriminacije i odbija svaki oblik prisilne prilagodbe različitih kulturnih shvaćanja i ponašanja manjina u dominantnoj kulturi. Integracija znači sudionništvo u drugoj kulturi, ali sa sviješću o vlastitom identitetu i kulturnom naslijeđu. Pritom se radi o susretu dviju ravnopravnih kultura u izgrađenoj osobnosti, pri čemu svaka od tih kultura predstavlja samo veliko obogaćenje osobnosti i ni u čemu ne potiskuje drugu kulturu. Nasuprot tomu asimilacija znači utapanje u novoj kulturi bez mogućnosti održanja identiteta vlastitoga, roditeljskoga kulturnoga naslijeđa. Pritom se radi o jednostranom, neravnopravnom i nametnutom procesu. U društvu međusobnoga prihvaćanja i pružanju jednakih izgleda na uspjeh ne može biti diskriminacije i ograničavanja mogućnosti razvitka nacionalnih i kulturnih ma-

njina od pripadnika većinske kulture. Dakako da određene napetosti i sukobi između tih dviju kultura postoje, no u multikulturalnom društvu takvi se sukobi rješavaju dijalogom, trajnom komunikacijom, interakcijama i suradnjom. Kad je riječ o integraciji etničkih skupina, u pitanju je objedinjavanje različitih skupina u jedinstveno društvo po načelu jednakopravnosti i jednakovrijednosti za sve građane bez obzira na svoju pripadnost ili porijeklo. U slučaju romske zajednice to bi značilo ravnopravno i jednakovrijedno uključivanje Roma u sve aspekte hrvatskog društva. Proces integracije romske zajednice u Međimurskoj županiji opterećen je brojnim problemima. Postojanje stereotipa, predrasuda, socijalne distance i izrazite prostorne segregacije predstavljaju značajnu prepreku integraciji Roma.

Naravno, veliku ulogu u tome imaju i roditelji učenika Roma. Djeca ne pohađaju vrtić pa od polaska u školu uče od svoje okoline i od osoba s kojima su u kontaktu. Promatraju što i kako rade odrasli, oponašaju ih, postupno se uključuju u životne aktivnosti i tako usvajaju određena znanja i vještine. Uče se neposrednom životu živeći ga, a to je vrijeme oblikovanja njegovih misaonih, psiholoških, društvenih i emocionalnih sposobnosti, karaktera i mentaliteta, tj. oblikovanja same čovjekove biti. Dakle, velika je odgovornost na roditeljima i njihovoj spremnosti da odgovore potrebama djece od rođenja do šeste godine života jer tada pomažu sebi, djeci, društvu i cijeloj ljudskoj civilizaciji. O kvaliteti toga odgoja u najranijoj dobi zavisi njihov uspjeh u školi. Uključujući učenike u razne izvanškolske i izvannastavne aktivnosti škola ih nastoji kvalitetno pripremiti za uspjeh u kasnijem radu, obitelji i društvu tijekom života. Tako učenici sami biraju područje koje ih zanima i u kojem će pokazati svoju kreativnost. Zanimanjem za folklor učenici vlastitom interpretacijom čuvaju neprolazne vrijednosti svoje kulture i tako ih spašavaju od zaborava (slika 1.). To su komponente vezane uz život i stvaralaštvo stanovništva koji više nemaju prvobitne uvjete opstanka (pjesma, ples, običaji...). Poticanje druženja učenika Roma s ostalim učenicima jest način da se oni upoznaju s drugačijim načinom života, s kulturom koju oni u naselju ne žive. Želimo da stvore kulturu međusobne brižnosti u svijetu gdje vladaju različitosti (Čudina-Obradović i Težak, 1995.: 15.). Brojne školske priredbe, svečanosti, sportska druženja, obilježavanje važnijih datuma načini su kroz koje učenici Romi mogu mnogo naučiti o dominantnom stanovništvu. To je jednosmjerna komunikacija. Kad bi Romi organizirali vlastite priredbe, svečanosti i sportske događaje u svom naselju, ali uz prisutnost većinskog stanovništva ta „zona nedodirivanja“ bi postupno nestala. Nekad su izrađivali predmete od drveta za domaćinstva (korita, lo-

pate, kuhače...), međutim, moderni materijali istisnuli su te drvene predmete iz upotrebe. Neisplativost njihovog izrađivanja uzrokovala je nestajanje tog romskog zanata. Kako odrasli Romi nisu mnogo pažnje pridavali očuvanju vlastite kulture teško je danas nekom „izvana“ prikupiti, restaurirati i interpretirati običaje njihove nacionalne kulturne baštine. Slično je i sa jezikom kao sredstvom komunikacije. Poznavanje materinjeg/materinskoga jezika osobe koja traži savjet i pomoć zauzima posebno značajno mjesto jer jezik je sredstvo kojim se opisuje i definira svoj jad ili predmnijevana opasnost za vlastiti integritet. Kada netko u dobi od četrdeset ili pedeset godina ne zna odgovoriti na pitanje koji je njegov materinji jezik onda je to tragedija (on govori rumunjski, a kaže da govori ciganski) (Saramandu 1997.: 117.-118.).

Ovakav način multikulturalizma nameće dva pravca u pristupu tom fenomenu. Prvi je stvaranje jačanje kulturnog identiteta Roma, a drugi stvaranje osnove za međusobno razumijevanje, dijalog i toleranciju, poštovanja Drugoga i Stranoga, te vještine življenja u različitostima (Previšić 1994.: 19.). Za to treba izvršiti i korjenite promjene stavova i ponašanja ljudi pripadnika obiju kultura, a to je najteže. Tu zadaću mogu preuzeti svi Romi bez obzira na obrazovanje. Način života Roma njihov je vlastiti izbor, kao i bilo koga drugog. Žele li skupljati željezo i bakar ili živjeti od socijalne pomoći, njihov je izbor. Mora ih se učiti da sami sudjeluju u izboru na osnovi svojih vlastitih mišljenja, da donose vlastite odluke, naučiti ih da je mogući izbor i ne izabrati, ali da su i odgovorni za svoje izbore! Za koji se god način života odlučili, predstavljanje toga izbora jačao bi njihov kulturni identitet. Ključno je pitanje: kako osigurati razvoj manjih kultura u današnjem modernom svijetu? Na to je pitanje jako teško odgovoriti i suvremena politika na njega nema pravi odgovor i zato svijet postaje „uniformiran“ dominantnom kulturom koja se širi svijetom. Kako svijet polako postaje „globalno selo“ tako ti svjetski „seljaci“ počinju živjeti jednakim stilom. Ljudi su prihvatili tu igru i sada se i ne razmišlja o mnogim malim kulturama koje su pojedene sveopćom dominacijom dominantne kulture.

Međusobno upoznavanje kultura i prihvaćanje različitosti postepeno bi smanjivalo međusobno „nerazumijevanje“, a istodobno jačalo prag tolerancije. Dominantno bi stanovništvo prepoznalo dobru volju i trud, više bi se upoznali s romskom svakodnevnicom i vjerujem da bi se u njima probudila veća senzibilnost prema njihovim problemima. Primjer suradnje i pokušaj osvješćivanja interkulturalnosti nedavno je ostvaren u romskom naselju Lug (Kuršanec) u Međimurju otvorenjem prvog Romskog



Slika 1. *Interculturalizam u osnovnoj školi*

obiteljskog centra u Hrvatskoj u kojem djeluje dječji vrtić Pirgo. Djeca ga pohađaju u trajanju od 10 mjeseci neposredno prije polaska u prvi razred. Velika važnost tog objekta je višenamjenski prostor koji će povezivati te dvije kulture bilo na obrazovnom, kulturnom, zdravstvenom ili bilo kojem drugom području.

U školi promičemo osjećaj tolerancije i solidarnosti, suosjećanja s onima čija su prava ugrožena. Drugim riječima školi je dužnost upoznati mlade s ljudskim, socijalnim i kulturnim pravima, s pravom na pravdu, na jednakost i sl., ali i s odnosom između prava, dužnosti i obveza (Godler, 1991.). Škola je mjesto gdje se i učenici i učitelji osposobljavaju za promicanje ideja o međusobnom razumijevanju i uvažavanju različitih kulturnih zajednica, što obrazovanju daje interkulturalno obilježje.

Literatura

Bunjac, B. (2008.), *Prvi Romi u Općini Podturen*, Hrvatski povijesni portal, 20.04.2010., Pribavljeno sa <http://povijest.net/sadrzaj/hrvatska/regionalno/454-prvi-romi-u-opini-podturen.html>

- Čačić-Kumpes, J. (2004.), „*Politike reguliranja kulturne i etničke različitosti: o pojmovima i njihovoj upotrebi*“, Migracijske i etničke teme, god. 20., br. 2-3, str. 143.–159.
- Čudina-Obradović, M. i Težak D. (1995.), *Mirotvorni razred*, Znamen, Zagreb, str. 15.
- Godler, Z. (1991.), *Interkulturalizam i interkulturalni odgoj i obrazovanje: razvojne faze i karakteristike u Kanadi i Španjolskoj – komparativna analiza*. Istraživanja odgoja i obrazovanja, vol. 8., str. 59.-70.
- Previšić, V. (1994.), Multi-i interkulturalizam kao odgojni pluralizam. U: Matijević, M., Pranjić, M., Previšić, V., (ur.): *Pluralizam u odgoju i školstvu*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 19.-22.
- Rumbak I., (2007.), *Strategija obrazovanja Roma u Republici Hrvatskoj*, Humanitarna organizacija Svjetska Organizacija Roma u Hrvatskoj, Zagreb, str. 54.
- Saramandu, N. (1997.), Cercetări dialectale la un grup necunoscut de vorbitori al românei: *Băiașii* din nordul Croației, *Fonetică și dialectologie XVI*, București, 97.-130.
- Sekulić-Majurec, A. (1991.), *Nova škola – osnova novog društva*, Napredak br. 1, str. 57.-63.
- Spajić-Vrkaš, V. (1993.), *Kultura i škola*. U: Drandić, B. (ur.): Priručnik za ravnatelje, Znamen, Zagreb, str. 147.-177.
- Šućur, Z. (2000.), *Romi kao marginalna grupa*. Društvena istraživanja. Zagreb. Vol. 9. str. 211.-228.

ROMA PUPILS IN PRIMARY EDUCATION

Abstract

This paper analyses the specificities of Roma pupils teaching in primary education. Poor results achieved by Roma pupils are a big issue that requires an immediate reaction.

In this example the ethical and intercultural _ fan_ris added to the professional and methodical knowledge of the teachers, as well, as to their ability to motivate the pupils. _ fan _ fan inevitable importance the interdisciplinary and collaborative learning. Contemporary society comprises of dynamic and complex changes what makes the teacher change his or her life. Such a challenge represents the education of Roma pupils who enter the classes with insufficient Croatian language knowledge, undeveloped hygiene habits and behavioral problems. The trend is progressing in a positive direction but

unfortunately too slowly. The dedication, effort and optimism that educators and teachers offer to Roma children are not sufficient to cope with the program defined by the Ministry of science, education and sports. By educating the Roma parents their awareness and their willingness to meet the needs of children ages six to ten year could be improved. Involving children in pre-educational forms, but starting at their youngest ages, could be a solution for an easier integration of Roma pupils in educational system.

Key words: Roma pupils, education, ethnic minorities, cultural pluralism, primary education

PRILOG UNAPRJEĐIVANJU OBRAZOVNE PRAKSE S ROMSKOM DJECOM

doc. dr. sc. Josip Lepeš

Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku
u Subotici Sveučilišta u Novom Sadu, Srbija
lepes@tippnet.rs

Sažetak

Vrlo su rijetka istraživanja koja prikazuju kinantropološke pokazatelje romske djece i koja se tom problematikom bave u odgovarajućem opsegu u odnosu na humanu biologiju, ali i statističke zakonitosti. Cilj je našega istraživanja bio usporediti razvojne pokazatelje romske i neromske djece raznog uzrasta te izvršiti analizu pokazatelja tjelesnog razvoja i rezultata motoričkih postignuća. Ukoliko se utvrdi da su razlike upozoravajuće, treba utvrditi u kojoj mjeri romska djeca zaostaju u razvoju. U istraživanje smo uključili 184 učenika koji su se odredili kao pripadnici romske populacije na teritoriju općina Kanjiža i Novi Kneževac, a u uzorak smo uzeli i dječake neromske populacije u istom broju. Starosna dob dječaka iz obje skupine (romske i neromske djece) nalazila se u rasponu od 6,5 do 14,5 godina tijekom istraživanja.

Ključne riječi: BMI, brzina, izdržljivost.

Uvod

Romska djeca, pripadnici naše najsiromašnije nacionalne manjine, jesu djeca kojoj je potrebna posebna društvena brigada. Prema podacima prikazanim u analizi sustava osnovnog obrazovanja u Srbiji: "...romska populacija ima nizak procent upisa u školu, nisku razinu pohađanja nastave, nisku razinu završavanja razreda, visok procent ponavljanja i visoku razinu odustajanja od škole. Najveći broj djece koja su započela osnovno školovanje školu napušta prije nego što završi četvrti razred." (Unicef, 2001.) Učitelji koji rade s romskom djecom ne znaju dovoljno o problemima i kulturi Roma jer se tijekom školovanja i profesionalnog razvoja ne obrazuju u tome području. Unutar svojih škola, oni su najčešće obilježeni kao nastavnici čiji odjeli ne postižu uspjeh. Neuspjeh odjela u najvećoj se mjeri pripisuje (ne)sposobnostima romske djece, sredini u

kojoj ona odrastaju i karakteristikama romskih obitelji, pa se i sami učitelji najčešće osjećaju bespomoćno i nemotivirano. Uključivanje romske djece u obrazovanje, kao i njihov opstanak u obrazovnom sustavu, podrazumijeva osjetljivost školske sredine u pravcu interkulturalnosti i prepoznavanja specifičnosti obrazovnih potreba romske djece. Za bolji doživljaj vlastite učinkovitosti i uspješniji korak k integraciji romske djece, značajno je jačanje profesionalnih uloga nastavnika kao partnera u pedagoškoj komunikaciji, afektivnoj interakciji, reguliranju socijalnih odnosa u odjelu (Ivić i suradnici, 2001.), kao i kompetencija za razvoj tolerancije i uvažavanje različitosti. (Predlog strategije unapređenja obrazovanja Roma u SRJ, 2003.) Smisao ovog rada je ukazati na mogućnosti poticanja profesionalnih kompetencija učitelja u radu s romskom djecom na planu sustavnog razvoja motoričkih sposobnosti i praćenja antropometrijskih pokazatelja. Živeći na prostorima Srednje Europe, Romi su izgradili svoje specifične životne navike. Teritorijalno se razlikuju, ali su globalno doveli do manje ili više izražene izolacije. Dva važna i društveno zahtjevnja čimbenika ističu se u spomenutim odnosima. Prvi čimbenik se odnosi na nisku razinu školske sprema kod romske populacije što dovodi do izraženo nižeg životnog standarda koji zaostaje iza standarda življenja u Srbiji, odnosno, Vojvodini. U ovom kontekstu moramo se osvrnuti na drugi sklop čimbenika koji se ogleda u niskom stupnju školovanja, u kritičnom socio-ekonomskom statusu (zbog direktnih i indirektnih mehanizama), u uočljivo kraćem životnom vijeku kod oba spola pripadnika romske populacije u odnosu na neromsku populaciju. Neosporno je da se spomenuti genetski, kulturni i čimbenici životnog okruženja, iako s različitom težinom, ipak mogu utjecati na rast i razvoj djece kao i na njihove motoričke pokazatelje. I pored već postojećih i sve izraženijih razlika u uzorku romske djece u odnosu na neromsku djecu u Srbiji, odnosno Vojvodini, veoma se mali broj istraživanja bavi ovom problematikom. Uspoređivanjem antropometrijskih i motoričkih pokazatelja između romske i neromske djece htjeli smo dobiti odgovore na pitanje postoje li humanobiološke razlike između naših ispitanika u antropološkim karakteristikama i u motoričkim postignućima. Sljedeći je cilj bio da se prilikom otkrivanja značajnih razlika odredi i mjera diferencijacije.

Romi u Srbiji

Prema popisu stanovništva iz 2002. godine, u Srbiji bez Kosova danas živi 108193 Roma, ili 1,44% ukupnog stanovništva. To znači da su

Romi treća po brojnosti nacionalna manjina u Srbiji (status nacionalne manjine stekli su 2002. godine). Međutim, zbog njihovih čestih migracija, socijalne mimikrije i neprijavljivanja mjesta boravka, službeni podaci iz popisa nisu dovoljno pouzdani. Na osnovu nekih drugih izvora o brojnosti ove nacionalne manjine, stječemo drugačiju sliku. Prema mišljenju pojedinih romskih lidera, u Srbiji danas živi između 800.000 i milijun Roma. Realnijim od ovih smatraju se procjene stručnjaka u obrazovanju, a one govore da u Srbiji ima između 450 i 500 tisuća Roma (Ivanović, 2006). Ako se ove posljednje procjene prihvate kao točne, to bi značilo da oni danas predstavljaju najveću nacionalnu manjinu, s oko 6% od ukupne populacije. Romi su najmlađa populacija u Srbiji: 32% pripada kategoriji do 14 godina, odnosno 41% kategoriji do 20 godina, a ovakva starosna struktura je posljedica visoke stope nataliteta i visoke stope mortaliteta Roma – četiri puta veće od većinskog stanovništva. Uzimajući u obzir neslužbene procjene o brojnosti romske populacije, osnovnim obrazovanjem bi trebalo biti obuhvaćeno oko 82 000 romske djece. To znači da bi svake školske godine u prvi razred osnovne škole, trebalo biti upisano oko 10 000 romske djece uzrasta 7 godina (*Needs Assessment Study for the Roma Education Fund*, 2004, str. 4). Romska populacija je najveća socijalno-etnička grupa nedovoljno prisutna u obrazovanju. Romi imaju nizak postotak upisa u školu, nisku razinu završavanja razreda, čak i u prva četiri razreda osnovne škole, visok postotak ponavljanja, visok postotak odustajanja od škole i veoma nisku razinu nastavljanja školovanja u srednjim školama. Obrazovna struktura Roma je znatno niža od prosjeka opće populacije i prosjeka svih ostalih manjina. Prema popisu iz 2002., u Srbiji ima 63% Roma bez završene osnovne škole (u usporedbi s 33% ukupne populacije); 27% sa završenom osnovnom školom, 8% je završilo srednju školu, a manje od 1% ima višu ili visoku školu. Među Romima je najveći broj nepismenih 26%, pri čemu je oko 15% nepismenih u starosnoj grupi od 15 do 19 godina. Oko 80% Roma su potpuno ili funkcionalno nepismeni. Nizak nivo obrazovanja, pored drugih faktora kao što su nezaposlenost, nomadska tradicija, usporena integracija i diskriminacija, doprinosi generacijskom siromaštvu Roma. (Ivanović, 2006.: 217) Niska obrazovna struktura utječe na materijalnu poziciju i kvalitetu svih vidova života, kao što su održavanje domaćinstva, podizanje djece, zadovoljavanje svih prava, itd. (*Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u Saveznoj Republici Jugoslaviji*, 2001.: 92.-93.)

Isključenost romske djece iz obrazovnog sustava

Isključenost romske djece iz sustava obrazovanja je problem ogromnih razmjera koji postoji u svim europskim društvima gdje živi romsko stanovništvo. Prema izvješćima organizacije "Save the Children", čak polovica romske djece u državama Europske unije nikada nije išla u školu. Mnogi međusobno povezani čimbenici takvog stanja obuhvaćaju rasizam neromskih roditelja koji se protive upisu romske djece u škole, diskriminacijsku praksu prosvjetnih vlasti i birokratske procedure pri upisu u školu, siromaštvo Roma koje onemogućava financiranje školovanja, socijalnu i fizičku izdvojenost Roma iz društvenih tokova, život u izdvojenim i getoiziranim naseljima udaljenima od škola. (*Barriers to the Education of Roma in Europe*, 2002.) U Srbiji je manje od 40% romske djece uključeno u osnovno obrazovanje, a samo 2% romske djece odgovarajućeg uzrasta nalazi se u sustavu predškolskog obrazovanja. Prema podacima koje je prikupilo Ministarstvo prosvjete i sporta Republike Srbije, školske 2002./2003. godine od 82 800 romske djece uzrasta od 7 do 14 godina, samo je 17323 romskih učenika pohađalo osnovnu školu, što čini 4,02% ukupne populacije učenika. Prema istom izvoru, 2003. godine u Srbiji je bilo više od 65500 romske djece izvan sustava obrazovanja. Informacije o broju uključene romske djece u sustav obrazovanja u Srbiji iz prethodnih godina ne postoje, jer do 2003. školska administracija nije registrirala

razlike u materinskom jeziku i u nacionalnosti djece. (*Needs Assessment*, 2004.: 22) Isključenost iz obrazovanja uskraćuje romskoj djeci jedno od osnovnih ljudskih prava – pravo na obrazovanje¹, čime se onemogućava pun razvoj osobnosti i svih potencijala djeteta. Posljedice isključenosti Roma iz obrazovanja na socijalnom planu ogledaju se u reprodukciji siromaštva i nedostatku bilo kakve perspektive za bolju budućnost.

Slaba školska postignuća romskih učenika

Izrazita specifičnost stjecanja obrazovanja romske djece u različitim europskim državama, odnosi se na njihova, po pravilu, mnogo niža obrazovna postignuća od postignuća neromske djece, bez obzira na uzrast i spol. Rezultati prikazani u komparativnoj studiji *Obrazovanje romske*

¹ Prema Ustavu Republike Srbije obrazovanje mora biti dostupno svim građanima pod jednakim uvjetima, pri čemu je osnovno obrazovanje obavezno, a nacionalne manjine imaju zakonom zajamčena prava na obrazovanje na svom materinskom jeziku na svim razinama.

djece u Europi govore da u Francuskoj 95% intervjuiranih učitelja smatra da njihovi romski učenici imaju nedovoljna postignuća. U Španjolskoj, učitelji akademska postignuća svojih romskih učenika ocjenjuju prosječnom ocjenom 4,3 (na skali do 10), za razliku od prosječne ocjene za neromske učenike od 6,9. Odnos između školskog uspjeha i uzrasta učenika je obrnuto proporcionalan: što stariji učenik, to gori uspeh. (OPRE ROMA, 2002.: 73)² Dostupni podaci o obrazovnim postignućima romskih učenika u Srbiji, predstavljeni u Izvješću o monitoringu *Jednaka dostupnost kvalitetnog obrazovanja za Rome*³, također ukazuju na njihov znatno lošiji školski uspeh u odnosu na većinu. (Baucal, 2005., prema *Jednaka dostupnost...*, 2007.) Na Nacionalnom testiranju učenika trećeg razreda osnovne škole (u daljem tekstu Nacionalno testiranje), jednokratnom testiranju na reprezentativnom uzorku škola (5000 učenika u 113 škola), prikupljeni su podaci o školskim ocjenama romskih i neromskih učenika iz matematike i srpskog jezika. U školskim postignućima romskih i neromskih učenika iz ova dva predmeta postoji značajna razlika. Na kraju školske godine, većina romskih učenika ima najnižu prolaznu ocjenu (2), a samo 5-10% romskih učenika ima odličnu ocjenu (5), za razliku od preko 40% neromskih učenika koji dobivaju ovu ocjenu u prva tri razreda iz oba predmeta. Pored toga, od 7-11% romskih učenika dobiva nedovoljnu ocjenu (1) iz srpskog jezika na kraju godine, odnosno 10-14% romskih učenika dobiva nedovoljnu ocjenu iz matematike, dok među neromskim učenicima ima manje od 1% onih koji dobivaju jedinicu na kraju školske godine. Pored toga, rezultati romskih učenika na standardiziranim testovima Nacionalnog testiranja pokazuju da ni poslije tri godine školovanja, 50% njih nije svladalo ni najosnovnija znanja i osnovne pojmove iz matematike i nije sposobno primijeniti matematičko znanje u jednostavnim situacijama (na nacionalnoj razini to se događa u 11% slučajeva); i 56% njih nije steklo osnovna znanja i vještine iz srpskog jezika (na nacionalnom nivou to se događa u 14% slučajeva). Prema nekim tumačenjima, to znači da romski učenici zaostaju za drugim učeni-

² Projekt *The Education of Gypsy childhood in Europe* (OPRE ROMA) predstavlja sociološku i etnografsku studiju obrazovanja romske djece u Italiji, Francuskoj i Španjolskoj. Pod pojmom "education" autori studije podrazumijevaju proces učenja/podučavanja romske djece u školi, kao i njihov odgoj i proces socijalizacije u obitelji.

³ *Jednaka dostupnost kvalitetnog obrazovanja za Rome* je izvješće EUMAP-a (Program monitoringa i zastupanja Instituta za otvoreno društvo Europske unije) koji između ostalog, sadrži podatke o ključnim obrazovnim indikatorima romske populacije. Izvješće ima za cilj podržati ciljeve "Dekade integracije Roma 2005.-2015." u području obrazovanja i da ustanovi okvir za redovno praćenje u svim područjima Dekade.

ma 2,2 školske godine u matematici, i 2,6 školske godine iz srpskog jezika, pri čemu su u školi prosječno proveli tri godine. U istom Izvješću, dana je analiza mogućih uzroka slabijeg uspjeha romskih učenika – jedno moguće objašnjenje je u njihovom socijalnom porijeklu: oni su iz siromašnijih obitelji i imaju roditelje s niskom razinom obrazovanja. Ukoliko je niži socijalni i obrazovni status obitelji učenika jedini uzrok školskog neuspjeha, onda bi trebalo da i neromski učenici sličnog podrijetla imaju slabiji uspjeh. U tom slučaju, to bi značilo da škole pružaju istu razinu kvalitete obrazovanja svim učenicima, i da ne doprinose postojećem jazu između romskih i neromskih učenika u školskom postignuću. Međutim, analiza postignuća romskih i neromskih učenika sa sličnim socio-ekonomskim podrijetlom, pokazuje da razlika u postignućima ipak postoji – romski učenici imaju slabije rezultate na standardiziranim testovima od neromskih učenika sličnog podrijetla. Drugim riječima, razlike u postignućima se ne mogu objasniti samo socio-ekonomskim čimbenicima, već jedan dio objašnjenja zašto romska djeca postižu slabije rezultate moguće leži i u nižoj kvaliteti obrazovanja za romsku djecu u osnovnim školama. Niža kvaliteta obrazovanja ovdje znači drugačije stavove nastavnika prema romskim u odnosu na neromske učenike, primjerice tako što se snižavaju očekivanja za romske učenike. Samim tim oni dobivaju manje potpore i poticaja od svojih nastavnika, pa i niža postignuća. Ilustracija i argumentacija navedenog stava nalazi se u rezultatima romskih i neromskih učenika na zadacima u okviru Nacionalnog testiranja, a u usporedbi s njihovim školskim ocjenama. Ako su nastavnici imali ista očekivanja za romske i neromske učenike, i ocjenjivali ih na osnovi istih kriterija, romski i neromski učenici s istom ocjenom trebali bi imati iste prosječne rezultate na standardiziranom testu. Romski učenici prolaze slabije na testovima nego neromski učenici s istom ocjenom, što znači da se od romskih učenika očekuje da pokažu manje znanja da bi dobili istu ocjenu. O slabom školskom uspjehu romskih učenika govore i podatci o broju onih koji ponavljaju razred. Na nacionalnoj razini, stopa ponavljanja u prva tri razreda osnovne škole je jedan posto, a kod romskih učenika ova stopa iznosi 11%. (*Jednaka dostupnost...*, 2007.) Često ponavljanje razreda i izrazito loša postignuća koriste se kao "pedagoški" argumenti za izdvajanje romske djece u drugi tip škola. Školskim vlastima kao opravdanje za premještanje djece u specijalne i škole za obrazovanje odraslih služe slabe ocjene, koje pokazuju da romski učenici ne mogu pratiti program redovnih škola. S druge strane, ponavljanje razreda i nedovoljan uspeh predstavljaju i jedan od uzroka što romska djeca potpuno napuštaju školu.

Uzorak i metoda istraživanja

U sklopu ovog istraživanja željeli smo utvrditi stanje na planu antropometrijskog i motoričkog razvoja između pripadnika romske i neromske populacije učenika osnovnih škola koji pohađaju nastavu na sjeveru Vojvodine. Cijeli uzorak je iznosio 184 učenika romske nacionalnosti, koji su zapravo učenici osnovnih škola na teritoriju općina Novi Kneževac i Kanjiža. U ispitivanje smo uključili isti broj učenika neromske populacije i oni su predstavljali kontrolnu grupu. Budući da broj romske djece nije reprezentativan u ovom radu odustali smo od veoma detaljne analize (na centilnim osnovama). Prema Helsinškoj povelji učešće djece u oba uzorka bilo je na dragovoljnoj osnovi. U odnosu na važeće zakone Republike Srbije ubrajali smo samo one učenike romske populacije čiji su se roditelji prilikom upisa u školu svojim potpisom izjasnili da njihovo dijete pripada romskoj zajednici. Kalendarski uzrast ispitivane djece je na dan ispitivanja bio u rasponu između 6,5 i 14,5 godina. Raspon uzrasta i srednje vrijednosti odredili smo na osnovi Međunarodnog biološkog programa. (Weiner & Lourie, 1969.) Organiziranu aktivnost na planu fizičke aktivnosti predstavljala je nastava tjelesnog odgoja u školi tri puta tjedno, a o sportskim aktivnostima izvan škole nismo skupili podatke. Izmjerali smo sljedeće antropometrijske pokazatelje: tjelesnu visinu, tjelesnu masu, kožne nabore. Izračunali smo relativnu količinu potkožne masti, izračunali smo i stupanj uhranjenosti (BMI). Brzinu trčanja na kratkim dionicama, izmjerili smo na 30 metara a kardio-respiratornu izdržljivost pomoću trčanja na 1200 metara.

Rezultati istraživanja

Nakon obrade podataka kako s antropometrijskog tako i s motoričkog prostora dobivene rezultate prikazali smo usporedno s jasnim distanciranjem rezultata za obje populacije koje su uključene u uzorak. Rezultate koji se odnose na tjelesnu visinu i tjelesnu masu prikazali smo u tablici broj 1.

Tablica 1. *Rezultati romske i neromske djece na planu tjelesne visine i tjelesne mase*

Uzrast	N	Tjelesna visina (cm)				Tjelesna masa (kg)			
		romska djeca		neromska djeca		romska djeca		neromska djeca	
		X	SD	X	SD	X	SD	X	SD
7	23	121,62	6,09	125,42*	5,16	22,09	6,48	24,25*	6,07
8	23	126,26	6,56	130,58*	5,39	25,37	7,04	28,59*	6,38
9	23	131,89	7,02	135,98*	6,12	31,42	7,31	32,64*	6,89
10	23	137,74	7,05	142,26*	6,38	35,55	10,33	36,64*	8,58
11	23	142,56	7,10	147,69*	7,09	38,28	11,52	40,37*	10,09
12	23	147,98	7,88	153,16*	7,90	42,18	11,26	44,62*	10,32
13	23	155,92	8,18	159,09*	8,16	47,20	12,27	49,79*	11,34
14	23	162,80	7,46	165,79*	7,89	56,58	13,09	55,69	12,39

* razlika prosjeka je signifikantna na razini 5%

Romska djeca su u svim uzrastima bila signifikantno niža od svojih vršnjaka neromske nacionalnosti. Razlika prosjeka u okviru realnih vrijednosti kretala se između 2,0 i 4,3 centimetara. Djelomično zbog signifikantno niže tjelesne visine tjelesna masa romske djece značajno je bila manja u rasponu od 7 do 13 godina. Kod djece od 14 godina razlika prosjeka već nije bila signifikantna. Rezultate koji prikazuju indeks tjelesne mase i relativnu potkožnu mast prikazali smo u tablici broj 2.

Indeks tjelesne mase učenika u neromskom uzorku bio je signifikantno veći kod ispitanika na uzrastu od 7 do 8 godina, dok je ista vri-

Tablica 2. *Indeks tjelesne mase i relativne potkožne masti*

Uzrast	n	Indeks tjelesne težine (BMI)				Količina relativne potkožne masti (%)			
		Romi		ne Romi		Romi		ne Romi	
		X	SD	X	SD	X	SD	X	SD
7	23	14,29	4,18	15,10*	3,69	18,59	6,49	17,01*	5,10
8	23	15,51	4,29	16,59*	3,62	19,11	6,88	17,29*	5,57
9	23	17,29	4,20	17,39	3,60	19,61	7,20	17,59*	5,87
10	23	18,39	5,30	18,09	4,09	21,14	7,49	19,35*	6,10
11	23	18,62	5,49	18,71	4,48	21,09	7,59	19,88*	6,26
12	23	19,10	5,06	19,14	4,29	20,89	7,41	19,91*	6,23
13	23	19,19	5,03	19,59	4,31	20,79	6,52	19,52*	6,31
14	23	21,08*	4,89	20,29	4,40	21,28	6,69	19,79*	6,14

* razlika prosjeka je signifikantna na razini 5%

Tablica 3. *Vremenski rezultati trčanja na 30 i na 1200 metara*

Uzrast	n	Trčanje na 30 metara (s)				Trčanje na 1200 metara (s)			
		Romi		ne Romi		Romi		ne Romi	
		X	SD	X	SD	X	SD	X	SD
7	23	6,49	0,63	6,29*	0,56	461,00	52,51	422,13*	46,52
8	23	6,36	0,63	6,18*	0,52	449,87	51,52	402,02*	44,21
9	23	6,25	0,60	6,03*	0,51	437,28	50,37	388,80*	43,04
10	23	6,14	0,65	5,88*	0,63	426,38	52,62	364,91*	42,94
11	23	6,01	0,59	5,73*	0,61	421,85	53,49	356,49*	42,55
12	23	5,82	0,75	5,57*	0,65	420,85	54,79	346,15*	38,07
13	23	5,48	0,54	5,28*	0,56	403,51	57,09	332,15*	35,97
14	23	5,29	0,59	5,15*	0,21	387,76	56,21	315,94*	35,53

* razlika prosjeka je signifikantna na razini 5%

jednost bila osjetno veća kod romske djece na uzrastu od 14 godina. Bez obzira na statistički skoro slične rezultate kod indeksa tjelesne težine (BMI) potkožna mast bila je izraženija kod pripadnika romske populacije u svih osam ispitivanih grupa.

Rezultati testova koji su mjerili brzinu i izdržljivost kardio-respiratornog sustava podjednako su u svih osam grupa bili signifikantno slabiji u populaciji romske djece u odnosu na djecu iz neromske populacije.

Zaključci

Neovisno od toga što Romi iz Vojvodine vode podrijetlo iz Sjeverne Indije i od veoma jasno primjetnog niskog socio-ekonomskog statusa Roma koji žive u Vojvodini u svakoj od ispitivanih grupa bili su za 1,5-2,00 centimetra viši nego njihovi vršnjaci koji žive u Pataliji u Sjevernoj Indiji. (Singh & al., 1992.) Moramo istaći i podatak da je indeks tjelesne mase djece istog uzrasta koji žive u Pataliji signifikantno je manji od indeksa romske djece iz Vojvodine. Kod biološke akceleracije ili retardacije veoma su značajni prosječni pokazatelji visine i težine. U skladu i nakon uspoređivanja s domaćim referencijama dolazimo do zaključka da se zaostajanje u rastu i razvoju romske djece procjenjuje na 0,5-0,75 godina. Takva diferencijacija u slučaju pojedinca nije značajna, ali u slučaju grupe koja broji više od sto članova predstavlja upozoravajući podatak. Bez obzira od razlika koje nastaju od antropometrijskog podrijetla tjelesni i motorički razvoj pojedinca ili skupine značajno je uvjetovan načinom života, dakle u ovom slučaju presudna je uloga sustavno provedene fizič-

ke aktivnosti. Prilikom tumačenja signifikantno značajnih razlika moramo istaknuti da se štetni utjecaji hipokinezije mogu ustanoviti i u kontrolnoj grupi. (Photiou & al., 2008.; Siva & al., 2009.) U kontrolnoj grupi utvrđena je povećana količina potkožne masti u odnosu na generacije od prije 20-30 godina, a motoričke sposobnosti značajno su slabije u odnosu na ranije generacije iz istog perioda. (Eiben & al., 1991.) Vodeći brigu o romskoj zajednici, moramo se osvrnuti na razloge zašto su u svih osam grupa utvrđene veće vrijednosti masnog tkiva kod romske djece u odnosu na kontrolnu grupu. Istovremeno opominju i bolji rezultati na testovima trčanja koja su mjerila brzinu (trčanje na 30 metara) i izdržljivost (trčanje na 1200 metara) kod pripadnika kontrolne grupe u odnosu na djecu romske nacionalnosti. Ovaj podatak nedvosmisleno potvrđuje teoriju o značajnoj hipokineziji romske djece kao i teoriju o nepravilnim navikama (kako u kvantiteti tako i u kvaliteti) u ishrani. Posljedica navedenih činjenica je da se umjesto društvenog integriranja pojavljuju razni oblici izdvajanja (zbog odbojnog stava neromskih zajednica, ali i zbog samoizdvajanja samih Roma). Nije bez osnove procjena da je osjetno zaostajanje romske djece u tjelesnom i motoričkom razvoju sve manje posljedica genetskih utjecaja, a da se uzroci moraju tražiti u ekonomskim i društvenim prilikama. Polazeći od poznatih problema s kojima se sreću učitelji i nastavnici koji rade s romskom djecom, problema same romske djece, kao i rezultata ove analize, smatramo da se na poboljšanje obrazovne prakse može utjecati kroz poticanje nastavnika da planiraju i poduzimaju aktivnosti u skladu s vlastitim potencijalima u svom radnom okruženju.

Literatura

- Barriers to the Education of Roma in Europe (2002.): *United Nations Special Session on Children*.
- Denied a future? The right to education of Roma/Gypsy and Traveller children in Europe. (2001): Serbia, Volume 1. London: Save the Children, pp. 146.-178.;
- Eiben, O. G. (1991.): *The Hungarian National Growth Study Part I. reference data on biological developmental status and physical fitness in the 1980s*. Humanbiologia Budapestinensis, 21.-123.
- Ignjić, S. & al. (2001.). *130 godina obrazovanja učitelja u Srbiji*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Ivanović, J. (2006.): *Manjinsko obrazovanje u Republici Srbiji: stanje i perspektive, Pedagogijska istraživanja*, Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo & Školska knjiga, 2(III):215-247.

- Ivić, I. & al. (2001.): *Aktivno učenje 2*. Institut za psihologiju, Ministarstvo za prosvjetu i nauku Crne Gore, Unicef
- Macura-Milovanović, S. (2005.): *Pedagoški aspekti uključivanja romske djece iz naselja*. Deponija u obrazovni sustav. Doktorska disertacija. Pedagoški fakultet, Univerzitet u Ljubljani.
- Ministarstvo prosvete i sporta, Sektor za razvoj obrazovanja i međunarodnu prosvetnu saradnju (2003.): Katalog programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju za školsku 2003./04.: S. Macura-Milovanović, S. Tatić-Janevski, M. Kovačević, "*Romsko dete i škola*", str. 76, Beograd.
- Mitrović, A. (1990.): *Na dnu - Romi na granicama siromaštva*. Beograd: Naučna knjiga.
- Needs Assessment Study for the Roma Education Fund Background Paper, Serbia (2004.): Roma Education Fund.
- Paccione, A. V. (2000.): Developing a Commitment to Multicultural Education. Teachers College Record. Vol. 102, No. 6, pp. 950.-1005.
- Photiou, A. & Anning, J. H. (2008): Lifestyle, Body Composition, and Physical Fitness Changes in Hungarian School Boys (1975.-2005.). Research Quarterly for Exercise and Sport, 79: 168.-173.).
- Singh, S. P. – Sidhu, L. S. & Singh, J. (1992.): Skeletal maturity. Growth development and physical activity. Human Biology Publication Society, Patalia.
- Siva, A. (2009.): *Longitudinal differences, in running endurance and body mass index- a 25 year comparison*. Acta Physiologica Hungarica, 96:359-368.
- Weiner, J. E. S. & Lourie, J. A. (Eds.) (1969.): Human Biology. A Guide to Field Methods. IBP Handbook, No. 9. Blackwell, Oxford.
- Woolfolk, A. (1998.), *Educational psychology*, Boston: Allyn and Bacon.

A CONTRIBUTION TO THE ADVANCEMENT OF THE TEACHING PRACTICE WITH ROM CHILDREN

Abstract

Until now no larger child sample of exclusively Roma ethnicity has been investigated concerning their basic somatic and motor performance attributes. The aim of the present comparison of Roma and non Roma pre-pubertal and pubertal boys was to analyse if there were differences in some anthropometric measures and running performance to see if Roma children fall behind their non-Roma peers in growth and development, and if so, to what extent. Kinanthropometric data collection was carried out in 184 volunteer Roma boys aged 6,51 and 14,50 y. For a control group exactly the same number of non/Roma subjects was selected randomly from each age group of the same region Kanjiža and Novi Kneževac.

Key words: BMI, running, endurance

OBRAZOVANJE BUGARSKE NACIONALNE MANJINE U SRBIJI

mr. sc. Živorad Milenović
Učiteljski fakultet, Leposavić, Srbija
zivorad.milenovic@pr.ac.rs

Sažetak

U radu su iznesni rezultati istraživanja obrazovanja bugarske nacionalne manjine u Srbiji. Polazeći od predmeta i cilja rada, zadatci istraživanja su identifikacija stavova i mišljenja stanovništva bugarske nacionalne manjine o svojem obrazovanju u Republici Srbiji. Istraživanje je provedeno u Nišu koji predstavlja multietničku sredinu i u gradovima južne Srbije Dimitrovgrad i Bosilegrad u kojima većinom živi bugarsko stanovništvo. Podatci prikupljeni upitnikom obrađeni su jednofaktorskom univarijantnom ANOVA analizom. Rezultati istraživanja dobiveni su F-testom i prema izračunatim aritmetičkim sredinama potvrdili su hipotezu istraživanja da je stanovništvo bugarske nacionalne manjine uključeno u sve razine obrazovanja u Srbiji, ali većina svoje obrazovanje, posebno u ruralnim sredinama, završava sa srednjom školom. Iskazana je i potreba za dvojezičnim obrazovanjem kao mogućim vidom obrazovanja u osnovnim i srednjim školama u mjestima gde većinom živi bugarsko stanovništvo. Rezultati istraživanja prikazani su u formi zaključka, a dane su i pedagoške implikacije u cilju unapređivanja obrazovanja bugarske nacionalne manjine u Srbiji.

Ključne riječi: obrazovanje, osnovno obrazovanje, srednje obrazovanje, multikulturalnost, interkulturalnost, Srbija, bugarska nacionalna manjina

Uvod

U Srbiji, kao i u ostalim zemljama u regiji, postoje dva pristupa interkulturalnosti. Prvi podrazumijeva *etnocentrizam* i rezerviranost prema drugim etničkim zajednicama, a drugi je zasnovan na *etnorelativizmu* i u različitim ne vidi opasnost, već podrazumijeva poštovanje principa interkulturalnosti. Polazeći od Unescovih *Smjernica za interkulturalno obrazovanje*, ciljevi interkulturalnog obrazovanja u Srbiji brojni su. Mogu

se svrstati u četiri grupe. Prva promiče uvjete koji vode pluralizmu u društvu povećane osjetljivosti za vlastitu kulturu i podsjeća djecu na činjenicu da postoje drugi načini postupanja i drugi vrijednosni sustavi. Druga kod djece razvija poštovanje za životne stilove koji se razlikuju od njihovoga da bi mogli razumjeti i cijeliti jedni druge. Treća njeguje ravnopravnost i osposobljava djecu da odgovorno i na osnovi poznavanja činjenica prave izbore i poduzimaju akcije usmjerene protiv diskriminacije i predrasuda. Četvrta grupa ciljeva doprinosi djeci, uvažavanju sličnosti i različitosti u pogledu vrijednosti i osposobljavanja sve djece da govore u svoje ime i da promiču svoju kulturu i povijest.

U Srbiji kao multietničkoj zajednici, Bugari žive na području općina Dimitrovgrad i Bosilegrad gdje predstavljaju većinsko stanovništvo. Ima ih i u ostalim općinama niškoga i pirotškoga okruga, posebno u gradskoj općini Niša Panteleju. Osim u spomenutim mjestima jedan broj Bugara živi i u Vojvodini. U neznatnom broju ima i ih i u ostalim krajevima Republike Srbije. Obrazovanje bugarske nacionalne manjine veže se za razdoblje poslije Drugoga svjetskoga rata. Prema Ž. Karapančevu i LJ. Popovoj (2009.) do 1945. godine obrazovanje bugarske nacionalne manjine u selima općina Dimitrovgrad i Bosilegrad izvodilo se po privatnim kućama. Nisu postojali nastavni programi, nije bilo udžbenika, a ni osposobljenoga nastavnoga kadra. Nastavu su držali učitelji koji su dolazili iz Bugarske. Oni su donosili i literaturu. Školovanje je trajalo četiri godine. Nastavak školovanja bio je moguć u Dimitrovgradu i Bosilegradu ili nekom većem centru (Borisova, 1998.). Poslije Drugoga svjetskoga rata obrazovanje bugarske nacionalne manjine izvodi se po Nastavnim planovima i programima koji vrijede i za ostale narode i narodnosti u Srbiji.

Na području općine Dimitrovgrad, u kojoj uglavnom živi bugarsko stanovništvo (49,68%), radi jedna predškolska ustanova za zdravstvenu njegu i zaštitu, te odgoj i obrazovanje djece predškolskoga uzrasta. Osim te ustanove postoji još šest osnovnih škola. Od toga jedna je gradska s ukupno 845 učenika i Gimnazija „Sv. Kirilo i Metodije“ s ukupno 331 učenikom (Butigan, 2005.). U Dimitrovgradu postoji i izdvojeno odjeljenje Visoke poslovne škole strukovnih studija iz Blaca za dva smjera: porazi i carine te financije i računovodstvo. Nastava u svim školama i na svim razinama izvodi se na srpskom jeziku. Bugarski se jezik uči kao materinski jezik i on ubuhvaća sadržaje iz bugarskoga jezika, tradicije i kulture. U općini Bosilegrad većinom živi bugarsko stanovništvo (89,86%). U njoj postoji jedna osnovna škola s izdvojenim odjeljenjima u selima i gimnazija. Ukupno u 64 odjeljenja u kojima je 692 učenika osnovne škole, nastavu na bugarskom jeziku izvodi ukupno 98 učitelja i

nastavnika. Nastava se u srednjoj školi izvodi na srpskom jeziku. U Nišu pripadnici bugarske nacionalne manjine završavaju osnovnu školu na srpskom jeziku. Najveći broj djece bugarske narodnosti pohađa OŠ „Stefan Nemanja“ koja se nalazi na području gradske općine Pantelejš.

Teorijsko-metodološki okvir istraživanja

1. *O problemu istraživanja.* Prema Unescovim *Smjernicama za interkulturalizam* interkulturalno obrazovanje u Republici Srbiji zasnovano je na poštovanju triju osnovnih principa. Oni su: (1) interkulturalno obrazovanje poštuje kulturni identitet učenika i pruža odgovarajuću kulturalnu kvalitetu obrazovanja za sve, (2) interkulturalno obrazovanje pruža svim učenicima kulturna znanja, vještine i stavove koji su im potrebni da postanu aktivni i odgovorni građani društva i (3) interkulturalno obrazovanje pruža svim učenicima kulturalna znanja, vještine i stavove i osposobljavaju ih poštovanju, razumijevanju i solidarnosti među pojedincima, etničkim, socijalnim i kulturnim grupama i nacijama. (UNESCO, 2006.) Prema navedenim principima, interkulturalno obrazovanje u Srbiji treba nadvladati pasivnu koegzistenciju i ostvariti razvijen i održiv način zajedničkog života u multikulturalnom društvu. (Ministarstvo prosvjete i sporta Republike Srbije, 2002. i 2004.) Kada je u pitanju obrazovanje nacionalnih manjina u Srbiji, pa i bugarske, interkulturalno obrazovanje provodi se kroz razumijevanje, uzajamno poštovanje i dijalog među grupama različitih kultura, ali i osiguravanjem jednakih mogućnosti za sve i stalnom borbom protiv svih oblika diskriminacije. (Grupa Most, 2007.) Interkulturalno obrazovanje promiče i razvija bolje razumijevanje kultura u modernom društvu, sposobnost komunikacije između ljudi koji pripadaju različitim kulturama, fleksibilnijem stavu prema kulturnim različitostima u društvu i većoj spremnosti ljudi da se aktivno uključe u socijalnu interakciju s ljudima drugoga kulturnoga porijekla i prepoznavanju osnovnih odlika ljudske prirode kao nečega što je zajedničko.

Iz ovoga proizlazi da se interkulturalno obrazovanje može shvatiti kao proces koji od svakog pojedinca zahtijeva da najprije dobro upozna sebe i svoju kulturu, da bi bio sposoban razumjeti kulturu drugih. Interkulturalno obrazovanje dalje obuhvaća rad na doboko ukorijenjenim uvjerenjima o tome što je dobro, a što loše i na preispitivanju kako vlastitoga života, tako i svojega pogleda na svijet. (Hofstede, 1991., Gillert, 2000.) Ono treba doprinijeti da se ništa *ne uzima zdravo za gotovo*, već da se mnoge stvari kritički promišljaju i preispitaju. U pristupu problemu ovoga istra-

živanja, interkulturalno obrazovanje polazna je točka izgradnje zajedničkoga života i mira u kome građani Srbije i pripadnici bugarske nacionalne manjine u Srbiji uče jedni od drugih kako zajedno živjeti u svijetu različitosti.

Kao i ostali manjinski narodi u Republici Srbiji, Bugari imaju jednako pravo na obrazovanje u svim vidovima i na svim razinama bez obzira na to što najveći broj Bugara „...uglavnom završava samo osnovnu, a veći broj njih i srednju školu“. (Popov i sur., 2008.: 123.) Mali je broj onih koji završavaju škole i fakultete visokoga obrazovanja. To je posebno karakteristično za općine Dimitrovgrad i naročito Bosilegrad u kojoj većinom živi bugarsko stanovništvo. Razlozi ovakvoga stanja povezuju se s malim brojem srednjih škola u ovim područjima, ali i s nastavom koja se osim u osnovnim školama na području općine Bosilegrad izvodi na srpskom jeziku koji nije njihov materinski. Bilo je i slučajeva, kao na primjer u općini Bosilegrad, da su se roditelji bugarske dece peticijama protivili uvođenju bugarskoga jezika u škole zato što su smatrali da bi im školovanje na bugarskom jeziku više štetilo nego koristilo. Jedan broj završenih osnovaca svoje dalje školovanje nastavlja u Republici Bugarskoj. U posljednje se vrijeme povećao broj srednjoškolaca koji odlaze studirati na sveučilišta u Republici Bugarskoj, prije svega u Sofiji i Blagoevgradu. Opredjeljenju za studije u Bugarskoj pogoduje blizina Republike Bugarske i brojne stimulatívne stipendije i mogućnost besplatnog studiranja pripadnika bugarske nacionalne manjine koje omogućava Republika Bugarska.

Postoje li mogućnosti.....? Koji su problemi s kojima se susreću u obrazovanju? Što može doprinijeti njihovoj boljoj participaciji u obrazovanju? Što o tome misle mlađi a što stariji pripadnici bugarske nacionalne manjine u Republici Srbiji? Kako na to gledaju Bugari koji žive u Nišu, Dimitrovgradu i Bosilegradu? Da bi se to utvrdilo, provedeno je istraživanje koje je prikazano u ovom radu. Na ova i druga pitanja, zatraženi su odgovori od samih pripadnika bugarske nacionalne manjine u Srbiji.

2. *Predmet istraživanja.* U širem smislu, predmet rada je istraživanje interkulturalnog obrazovanja u Srbiji. U užem smislu, predmet rada je istraživanje obrazovanja bugarske nacionalne manjine u Srbiji.

3. *Cilj istraživanja.* Cilj istraživanja je identifikacija stavova i mišljenja pripadnika bugarske nacionalne manjine o njihovom obrazovanju u Republici Srbiji.

4. *Zadatci istraživanja.* Prema predmetu i cilju rada, zadatci istraživanja su namijenjeni utvrđivanju postojanja statistički značajne razlike u

stavovima i mišljenjima pripadnika bugarske nacionalne manjine te o mogućnostima njihova uključivanja u sve vidove i razine obrazovanja u Srbiji te najčešće probleme zbog kojih se pripadnici bugarske nacionalne manjine, posebno oni iz ruralnih sredina, ne uključuju u dovoljnoj mjeri u sve vidove i razine obrazovanja ili školovanje poslije završene osnovne škole te školovanje nastavljaju u Republici Bugarskoj.

5. *Hipoteze istraživanja.* Opća hipoteza glasi: pripadnicima bugarske nacionalne manjine u Srbiji omogućeno je uključivanje u sve vidove i razine obrazovanja u Srbiji. Kako se u Republici Srbiji nastava na bugarskom jeziku organizira samo u osnovnim školama i to u općini Bosilegrad, jedan dio završenih osnovaca i srednjoškolaca, posebno oni iz ruralnih sredina svoje školovanje ili studije nastavlja u Republici Bugarskoj. Posebne hipoteze povezane su sa zadacima istraživanja. Sve su pozitivne i pretpostavljaju postojanje statistički značajne razlike u stavovima i mišljenjima pripadnika bugarske nacionalne manjine o mogućnostima njihova uključivanja u sve vidove i razine obrazovanja u Srbiji i najčešćim problemima zbog kojih se pripadnici bugarske nacionalne manjine, posebno oni iz ruralnih sredina, ne uključuju u dovoljnoj mjeri u sve vidove i razine obrazovanja, ili školovanje poslije završene osnovne škole nastavljaju u Republici Bugarskoj.

6. *Operacionalizacija varijabli istraživanja.* Varijable istraživanja su zavisne i nezavisne. Nezavisne varijable su: (1) starost ispitanika (pitanje je otvorenoga tipa, a prema odgovorima izvršena je klasifikacija na: (a) do 20, (b) 21-30, (c) 31-40, (d) 41-50, (e) 51-60 i (f) preko 60 godina); (2) mjesto stanovanja (varijablom su ponuđene sljedeće mogućnosti: (a) Niš, (b) Dimitrovgrad i (c) Bosilegrad). Zavisne varijable su: (1) mogućnost uključivanja u sve vidove i razine obrazovanja (varijablom su ponuđene mogućnosti: (a) da, u sve vidove i razine obrazovanja, (b) samo u osnovnoj školi, (c) ne u potpunosti); (2) barijere participacije (varijablom su ponuđene sljedeće mogućnosti: (a) školovanje na srpskom jeziku koji nije njihov materinski, (b) nastavni programi koji nisu usklađeni s programima u Republici Bugarskoj, (c) udžbenici koji nisu prilagođeni bugarskoj nacionalnoj kulturi, (d) nemogućnost zapošljavanja, (e) slaba materijalna pomoć države i (f) ostali razlozi).

7. *Metode, tehnike i instrumenti istraživanja.* Upotrijebljen je povijesno komparativni postupak. Korištena je deskriptivna metoda. Istraživačka tehnika je anketiranje. Kao instrument korišten je upitnik koji je sastavljen za ovo istraživanje.

8. *Populacija i uzorak.* Populaciju čine svi pripadnici bugarske nacionalne manjine u Srbiji u mjesecima siječanj-ožujak 2010. godine kada je istraživanje provedeno. U uzorku je 228 pripadnika bugarske nacionalne manjine u Srbiji koji su obuhvaćeni ovim istraživanjem. Uzorak je slučajan i reprezentativan je. Sve osobe iz uzorka dobrovoljno su anketirane i za to nisu dobila nikakvu novčanu ili drugu naknadu. Struktura uzorka je sljedeća: (1) prema starosti: do 20 godina (30,70%), 21-30 (21,10%), 31-40 (18%), 41-50 (12,70%), 51-60 (8,80%) i preko 60 (8,80%) i (2) prema području osoba iz uzorka – iz Niša 40,80%, iz Dimitrovgrada 31,10% i iz Bosilegrada 28,10%.

9. *Obrada podataka.* Podatci prikupljeni upitnikom, sastavljeni prema predmetu, cilju i zadacima ovog istraživanja, obrađeni su jednofaktorskom univarijantnom ANOVA analizom. Osim frekvencije i postotka, računato je sljedeće: F-test (F), stupnjevi slobode (df), aritmetička sredina (M) i približna statistička značajnost razlike. Rezultati istraživanja prikazani su tablicama i grafikonima.

Interpretacija rezultata istraživanja

Rezultati istraživanja prikazani su prema podacima dobiveni jednofaktorskom univarijantnom ANOVA analizom za nezavisne uzorke o starosti i području osoba iz uzorka i njihovih stavova i mišljenja o mogućnostima i barijerama participacije bugarske nacionalne manjine u obrazovanju u Srbiji.

Starost ispitanika i mogućnosti sudjelovanja bugarske nacionalne manjine u obrazovanju u Srbiji. Podatci prikazani u tablici 1 pokazuju da je vrijednost F-indeksa (F-7,670), uz 5 stupnjeva slobode (df-5), statistički značajna na razini $p < 0,001$. To pokazuje približno izračunata statistička značajnost razlike ($p=0,000$).

Tablica 1. *Starost i mogućnosti sudjelovanja u obrazovanju*

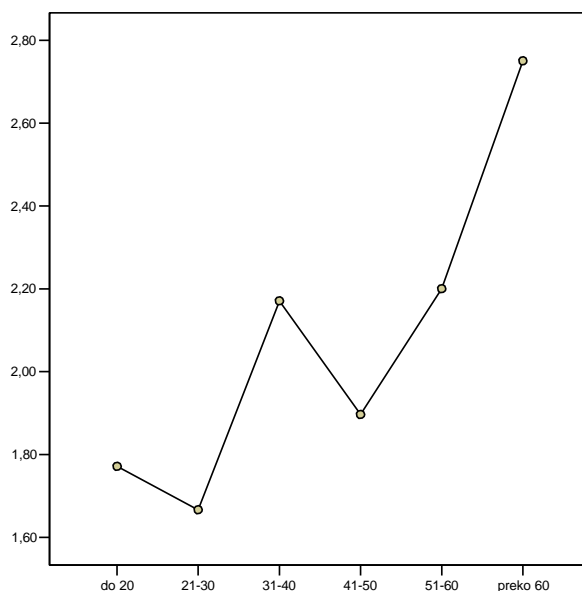
	df	F	p
Između grupa	5	7,670	,000
Unutar grupa	222		
Ukupno:	227		

Prema izračunatim aritmetičkim sredinama (AS), vidi se da najveće mogućnosti za uključivanje bugarske nacionalne manjine u Srbiji vide stariji ispitanici. Tako najveću razinu mogućnosti vide osobe starije od 65 godina (AS-2.7500; SD-0,44426; SG-0,09934), potom slijede osobe starosti 51-60 godina (AS-2,2000; SD-1,00525; SG-0,22478), pa osobe starosti 31-40 godina (AS-2,1707; SD-0,62859; SG-0,09817). Najmanju razinu mogućnosti obrazovanja bugarske nacionalne manjine u Srbiji vide osobe starosti 41-50 godina (AS-1,8966; SD-0,81700; SG-0,15171), osobe starosti do 20 godina (AS-1,7714; SD-0,72575; SG-0,08674) i osobe starosti 21-30 godina (AS-1,6667; SD-0,85883; SG-0,12396) (tablica 2).

Tablica 2. *Starost i mogućnosti sudjelovanja u obrazovanju*

Varijabla	N	AS	SD	SG
Do 20	70	1,7714	,72575	,08674
21-30	48	1,6667	,85883	,12396
31-40	41	2,1707	,62859	,09817
41-50	29	1,8966	,81700	,15171
51-60	20	2,2000	1,00525	,22478
Preko 60	20	2,7500	,44426	,09934
Ukupno:	228	1,9605	,81464	,05395

Ova se razlika još izraženije vidi na grafikonu 1, prema nagnutosti linije koja ide od osoba starosti preko 60 godina i osoba starosti 51-60 godina do osoba starosti 41-50 godina. Zatim se blago penje prema osobama starosti 31-40 godina, potom spušta prema osobama starosti 21-30 godina i na kraju blago penje prema osobama starosti 20 godina.



Grafikon 1. *Starost i mogućnosti sudjelovanja u obrazovanju*

Starost ispitanika i prepreke sudjelovanja bugarske nacionalne manjine u obrazovanju u Srbiji. Podatci pokazuju (tablica 3) da je vrijednost F-indeksa (F-14,628), uz 5 stupnjeva slobode (df-5), statistički značajna na razini $p < 0,001$. To pokazuje približno izračunata statistička značajnost razlike ($p=0,000$).

Tablica 3. *Starost i prepreke sudjelovanja u obrazovanju*

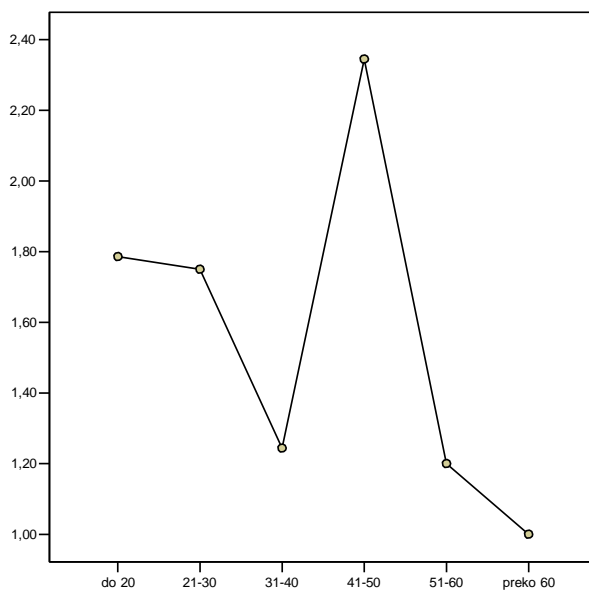
	df	F	p
Između grupa	5	14,628	,000
Unutar grupa	222		
Ukupno:	227		

Prema izračunatim aritmetičkim sredinama (AS), vidi se da mlađi ispitanici prije smatraju da postoje prepreke u obrazovanju bugarske nacionalne manjine u Srbiji negoli stariji ispitanici. Podaci prikazani u tablici 4 pokazuju da najveći najveću razinu zapreka u participaciji vide osobe starosti 41-50 godina (AS-2,3448; SD-0,72091; SG-0,13387). Potom slijede osobe starosti do 20 godina (AS-1,7857; SD-0,83219; SG-0,09947), pa osobe starosti 21-30 godina (AS-1,7500; SD-0,83793; SG-

0,12094) i osobe starosti 31-40 godina (AS-1,2439; SD-0,43477; SG-0,06790). Najmanji nivo postojanja prepreka u sudjelovanju obrazovanja bugarske nacionalne manjine u obrazovanju u Republici Srbiji vide osobe starosti preko 60 godina (AS-1,0000; SD-0,00000; SG-0,00000) i osobe starosti 51-60 godina (AS-1,2000; SD-0,41039; SG-0,09177).

Tablica 4. *Starost i prepreke sudjelovanja u obrazovanju*

Varijabla	N	AS	SD	SG
Do 20	70	1,7857	,83219	,09947
21-30	48	1,7500	,83793	,12094
31-40	41	1,2439	,43477	,06790
41-50	29	2,3448	,72091	,13387
51-60	20	1,2000	,41039	,09177
Preko 60	20	1,0000	,00000	,00000
Ukupno:	228	1,6316	,78827	,05220



Grafikon 2. *Starost i prepreke sudjelovanja u obrazovanju*

Ova se razlika još izraženije vidi na grafikonu 2, prema nagnutosti linije koja ide od osoba starosti do 20 godina, odakle ima blagu nagnutost prema osobama starosti 21-30 godina. Potom je strmost linije izraženija prema osobama starosti 31-40 godina, odakle se naglo penje prema osobama starosti 41-50 godina, a potom ima još veću strmost prema osobama starosti 51-60 godina i osobama starosti preko 60 godina.

Područje ispitanika i mogućnosti participacije bugarske nacionalne manjine u obrazovanju u Srbiji. Podatci prikazani u tablici 5 pokazuju da je vrijednost F-testa (F-64,770), uz 2 stupnja slobode (df-2), značajna na razini $p < 0,001$. To pokazuje i približno izračunata statistička značajnost razlike $p = 0,000$.

Tablica 5. *Područje i mogućnosti sudjelovanja u obrazovanju*

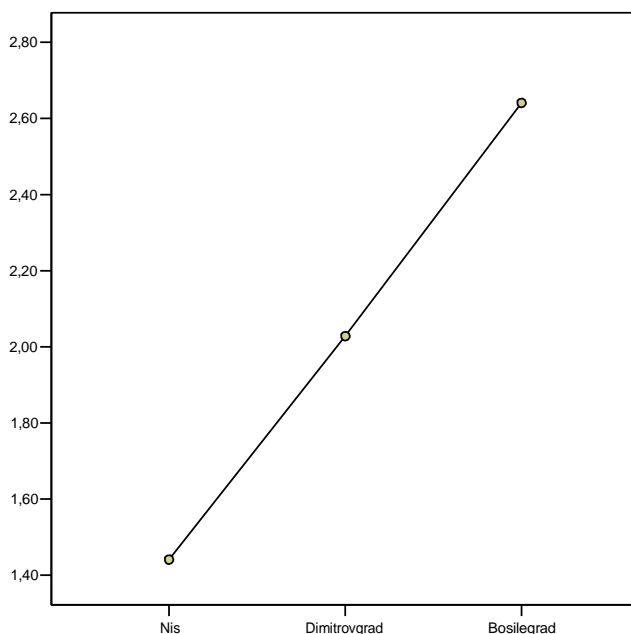
	df	F	p
Između grupa	2	64,770	,000
Unutar grupa	225		
Ukupno:	227		

Prema izračunatim aritmetičkim sredinama (AS) vidi se da u zavisnosti od područja gdje ispitanici žive, mogućnost participacije bugarske nacionalne manjine u obrazovanju u Srbiji najviše vide osobe koje žive na području Bosilegrada (AS-2,6406; SD-0,62659; SG-0,07832), potom slijede osobe koje žive na području Dimitrovgrada (AS-2,0282; SD-0,69635; SG-0,08264), dok najmanju mogućnost participacije vide osobe koje žive na području Niša (AS-1,4409; SD-0,63353; SG-0,06569) (tablica 6).

Tablica 6. *Područje i mogućnosti sudjelovanja u obrazovanju*

Varijabla	N	AS	SD	SG
Nis	93	1,4409	,63353	,06569
Dimitrovgrad	71	2,0282	,69635	,08264
Bosilegrad	64	2,6406	,62659	,07832
Ukupno:	228	1,9605	,81464	,05395

Ova se razlika još izraženije vidi na grafikonu 3 prema izrazitoj strmosti linije koja ide od osoba koja žive na području Bosilegrada, preko osoba koje žive na području Dimitrovgrada do osoba koje žive na području grada Niša.



Grafikon 3. Područje i mogućnosti sudjelovanja u obrazovanju

Područje ispitanika i prepreke sudjelovanju bugarske nacionalne manjine u obrazovanju u Srbiji. Podaci pokazuju (tablica 7) da je vrijednost F-testa (F-15,207), uz 2 stupnja slobode (df-2), značajna na razini $p < 0,001$. To pokazuje i približno izračunata statistička značajnost razlike $p = 0,000$.

Tablica 7. Područje i prepreke sudjelovanja u obrazovanju

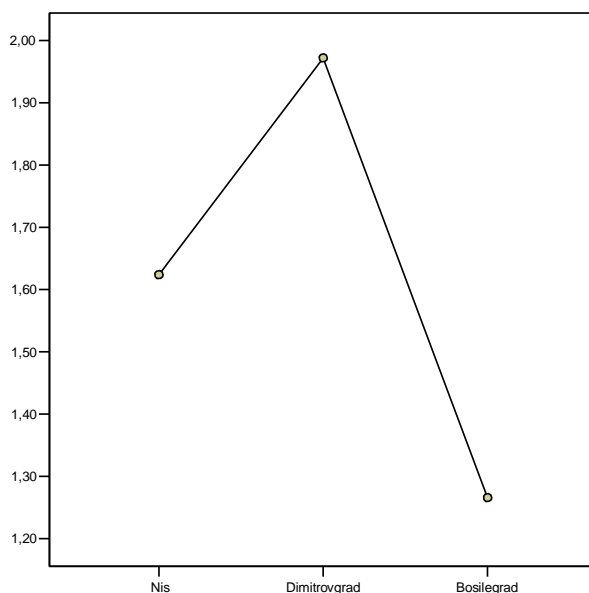
	df	F	p
Između grupa	2	15,207	,000
Unutar grupa	225		
Ukupno:	227		

Prema izračunatim aritmetičkim sredinama (AS) (tablica 8), vidi se da u zavisnosti od područja gdje ispitanici žive, barijere participacije bugarske nacionalne manjine u obrazovanju u Srbiji najviše vide osobe koje žive na području Dimitrovgrada (AS-1,9718; SD-0,89398; SG-0,10610), potom slijede osobe koje žive na području grada Niša (AS-1,6237; SD-0,77899; SG-0,08078), dok postojanje barijera najmanje uočavaju osobe koje žive na području Bosilegrada (AS-1,2656; SD-0,44516; SG-0,05564).

Tablica 8. *Područje i prepreke sudjelovanja u obrazovanju*

Varijabla	N	AS	SD	SG
Nis	93	1,6237	,77899	,08078
Dimitrovgrad	71	1,9718	,89398	,10610
Bosilegrad	64	1,2656	,44516	,05564
Ukupno:	228	1,6316	,78827	,05220

Prema nagnutosti krive linije prikazanoj na grafikonu 4, ova se razlika još izraženije vidi. Strmost linije ide od osoba koje žive na području Dimitrovgrada prema osobama koje žive na području grada Niša i općine Bosilegrad gde je značajnije izražena.



Grafikon 4. *Područje i prepreke sudjelovanja u obrazovanju*

Rasprava i analiza rezultata istraživanja

Rezultati ovoga istraživanja pokazali su da postoji statistički značajna razlika u stavovima i mišljenjima pripadnika bugarske nacionalne manjine o njihovim mogućnostima i preprekama sudjelovanja u obrazovanju u Republici Srbiji u zavisnosti od njihove starosti i područja gdje žive. Što se starosti tiče, izneseni rezultati istraživanja pokazali su da po godinama stariji pripadnici bugarske nacionalne manjine prije, negoli mlađi, s jedne strane smatraju da postoje mogućnosti uključivanja pripadnika bugarske nacionalne manjine u Srbiji u sve vidove i razine obrazovanja, a s druge, rezultati su pokazali da po godinama mlađe osobe, smatraju da postoje brojna ograničenja, pa i barijere participacije pripadnika bugarske nacionalne manjine u Srbiji u obrazovanju. Ovakvi su rezultati i očekivani zato što su po godinama mlađe osobe predanije, željne uspjeha i dinamičnoga života. Takva njihova shvaćanja često su i/ili uvijek povezana i s njihovom težnjom za obrazovanjem koje im najviše odgovara. (Guzina, 1980.)

U zavisnosti od područja gdje žive (Niš, Dimitrovgrad ili Bosilegrad), rezultati istraživanja pokazali su da stanovništvo općine Bosilegrad prije vidi mogućnost participacije pripadnika bugarske nacionalne manjine u obrazovanju u Republici Srbiji negoli njihovi pripadnici koji žive u Dimitrovgradu ili Nišu. To je i bilo očekivano zato što u Bosilegradu živi uglavnom bugarsko stanovništvo. Uz to, u Bosilegradu nastava se u osnovnoj školi izvodi na bugarskom jeziku. S druge strane pripadnici bugarske nacionalne manjine koji žive u Nišu znatno manje nego li njihovi pripadnici koji žive u Dimitrovgradu ili Bosilegradu smatraju da postoje prepreke sudjelovanja u obrazovanju. Ovakvi stavovi razumljivi su jer je Niš urbana sredina koja pruža velike mogućnosti, između ostalog i za obrazovanje za sve manjinske zajednice pa i bugarsku.

Bez obzira na ravnopravnu mogućnost uključivanja pripadnika bugarske nacionalne manjine u sve vidove i razine obrazovanja u Srbiji, ipak, postoje oni kojima obrazovanjme na materinskom (bugarskom) jeziku, a ne na srpskom (koji nije njihov materinski), najviše odgovara. To su uostalom pokazali i rezultati istraživanja prikazani u ovom radu. Kada je u pitanju mogućnost participacije pripadnika bugarske nacionalne manjine u Republici Srbiji u obrazovanju, 35,10% ispitanih smatra da ona postoji u potpunosti, 33,80% tu mogućnost veže samo za osnovnu školu, dok 31,10% tu mogućnost vidi samo djelomično (tablica 9).

Tablica 9. *Mogućnosti sudjelovanja u obrazovanju*

Mogućnost participacije	%
Da, u potpunosti	35,10%
Samo u osnovnoj školi	33,80%
Samo djelomično	31,10%

Lica iz uzorka ovog istraživanja, pak, na drugoj strani, kao najčešće razloge, odnosno barijere participacije pripadnika bugarske nacionalne manjine u obrazovanju u Republici Srbiji navode brojne razloge (tablica 10). Najčešći su: nastava koja se izvodi na srpskom jeziku koji nije njihov materinski jezik, kako misli 56,10% ispitanih. Njih 24,60% navodi nastavne programe Republike Srbije koji nisu usklađeni s nastavnim programima Republike Bugarske, dok 19,30% osoba iz uzorka navode udžbenike koji nisu na njihovom materinskom jeziku i nisu izdani u Republici Bugarskoj.

Tablica 10. *Prepreke sudjelovanja u obrazovanju*

Barijere participacije	%
Nastava se ne izvodi na materinskom jeziku	56,10%
Neusklađenost nastavnih programa	24,60%
Udžbenici nisu na materinskom jeziku	19,30%

Umjesto zaključka

U ovome teorijsko-empirijskom istraživanju vidjelo se da su Bugari jedna od najbrojnijih manjinskih zajednica u Srbiji poslije Crnogoraca, Albanaca i Muslimana. Oni, kao i pripadnici ostalih manjinskih zajednica, imaju ista prava na obrazovanje. Rezultati empirijskoga istraživanja pokazali su da postoji statistički značajna razlika u stavovima i mišljenjima pripadnika bugarske nacionalne manjine o njihovim mogućnostima i ograničenjima sudjelovanja u obrazovanju u Republici Srbiji u zavisnosti od njihove starosti i područja u kojem žive. Najčešći su razlozi slabe participacije pripadnika bugarske nacionalne manjine u Srbiji: nastava se izvodi na srpskom koji nije njihov materinski jezik, neusklađenost nastavnih programa Republike Srbije s nastavnim programima Republike Bugarske i udžbenici koji su na srpskom, a ne na bugarskom jeziku.

Kako ovo istraživanje ima i praktički značaj, važno je da se iznesu neke pedagoške implikacije. U cilju stvaranja boljih uvjeta školovanja za pripadnike bugarske nacionalne manjine u Srbiji, i njihovom većem uključivanju u srednje škole i fakultete visokog obrazovanja koje jedan dio učenika za sada završava u Republici Bugarskoj, važno je napraviti sljedeće:

- proučavanje jezika s elementima nacionalne kulture kao obvezni predmet jer njegov sadašnji izborni karakter utječe na broj djece koji ga uči,
- otkloniti probleme do kojih se dolazi prilikom nostrifikacije diploma stečenih u Republici Bugarskoj,
- rješavanje statusa kadrova bugarske nacionalne manjine koji se školuje u Republici Bugarskoj, odnosno program njihova zapošljavanja u Republici Srbiji,
- stimuliranje obrazovanja na materinskom jeziku, kao i obrazovanje odraslih pripadnika bugarske nacionalne manjine u Republici Srbiji, imajući u vidu potrebu za novim znanjima i vještinama, koje od svih stanovnika, a naročito onih koji su još poslovno aktivni iziskuju procesi pridruživanja EU,
- uspostaviti proces redovnog preispitivanja nastavnih planova i programa iz povijesti, književnosti, glazbene i likovne umjetnosti, geografije i drugih na bugarskom jeziku,
- uvoz udžbenika iz Republike Bugarske,
- priznavanje diploma stečenih u Republici Bugarskoj,
- nastava na bugarskom jeziku najmanje do srednje škole i
 - organizacija studijskih grupa na Učiteljskom fakultetu u Vranju za pripremanje učitelja koji će nastavu izvoditi na bugarskom jeziku.

Osim navedenoga, interkulturalno obrazovanje bugarske nacionalne manjine u Srbiji, ne treba biti izraz okruženja i društva u kojem se razvija, već i da samo utječe na razvoj tog okruženja. Bez obzira što se od obrazovanja ne može očekivati da samo snosi odgovornost za suprotstavljanje predrasudima, diskriminaciji i netoleranciji i da osigura uspješnu promociju i razvoj interkulturalnih kompetencija građana jedne zajednice, škola, prije svega osnovna, mora imati značajnu ulogu u razvoju harmonične multikulturalne zajednice. Obrazovanje mora i treba imati značajnu ulogu u stvaranju i podršci razvoju interkulturalnih vještina, sposobnosti, znanja i vrijednosti potrebnih za život u multikulturalnoj zajednici kakva je Srbija. Da bi to bilo moguće, nužno je u školski program unijeti elemente koji bi otklonili etnocentričku sliku kultura i objektivno i s poštovanjem

uvažili osobitosti različitih kultura koje se nalaze unutar postojećih specifičnih područja.

Na kraju, potrebno je osigurati povezanost interkulturalnog obrazovanja i obrazovanja za demokraciju i građansko društvo zato što se interkulturalno obrazovanje ne može realizirati, ako se pri tom ne vodi računa o demokratskom sudjelovanju u životu zajednice i o realnim potrebama različitih kulturnih grupa. Ne učini li se tako, interkulturalno obrazovanje bit će svedeno samo na folklor, tradiciju, spomenike kulture i slično. To bi značilo da se zanemaruje činjenica i *imperativ realnosti* da su učenici zainteresirani prije svega za sadašnjost i budućnost, a ne samo za prošlost. Zato škola mora stalno promišljati i preispitivati svoju ulogu. Pri tome ona ne smije prenositi i učvršćivati stereotipe i predrasude o drugim grupama i kulturama. Zato škola u Srbiji treba osigurati uključenost i konstruktivnu komunikaciju između svih aktera obrazovnog procesa, kako bi suzila područje nerazumijevanja i netolerancije prema različitostima i kako bi postala značajan čimbenik razvoja harmonične multikulturalne zajednice kakva je Republika Srbija.

Literatura

- Archibald, Z.H. (1998.), *Odryasian Kingdom of Thrace*, Oxford, Orpheus Unmasked
- Billig, M. (1995.), *Banal Nationalism*, London, Sage
- Borisova, V. (1998.), *Обшествена среда и дана-педагогическа дејност*, Sofia, Sv. Kliment Ohridski.
- Butigan, V., (2005.), *Demokratizacija Balkana*, Niš, Centar za balkanske studije
- Fol, A. K., Jordanov, K., Porazhanov, V.F. (2000.), *Ancient Thrace*, Sofia Gillert, A., (2000.), *Concepts of Intercultural Learning*, in *Intercultural Learning T-kit*, Strasbourg, Council of Europe and European Commission.
- Grupa Most (2007.), *Vodič za unapređivanje interkulturalnog obrazovanja*, Beograd, Fond za otvoreno društvo
- Guzina, M., (1980.), *Kadrovska psihologija*, Beograd, Naučna knjiga
- Hofstede, G., (1991.), *Cultures and organizations, Software of the mind*, New York, McGraw Hill
- Ivković, M., (1999.), *Obrazovanje u društvenom kontekstu*, Niš, Studentski kulturni centar
- Ivković, M., (1985.), *Vaspitanje i društvo*, Niš, Gradina
- Joireman, S.F., (2003.), *Nationalism and Political Identity*, London, Continuum
- Kaplan, R.D. (1993.), *Balkan Ghosts, A Journey through History*, New York, St. Martin's Press

- Karapančev, Ž.; Popova, Lj., (2009.), Cennostite na obedinena Evropa i bŭlgarskoto obrazovanie, u: Protivrečnosti socijalizacije i uloga obrazovanja u afirmaciji vrednosti kulture mira, str. 439.-448. Niš, Centar za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Nišu
- Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije (2002.), Kvalitetno obrazovanje za sve, Put ka razvijenom društvu, Beograd
- Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije (2004.), Kvalitetno obrazovanje za sve: Izazovi reforme obrazovanja u Srbiji, Beograd
- Mitrović, LJ., (2009.), Pledoaje za studije kulture mira na Balkanu, u: Protivrečnosti socijalizacije i uloga obrazovanja u afirmaciji vrednosti kulture mira, str. 397.-407., Niš, Centar za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Nišu
- Popov, D., Božilov, I., Georgijeva, C., Kosev, K., Pantev, A., Baeva, I. (2008.), Dana Bugarske, Beograd, Clio
- Popov, D. (2000.), Tračka civilizacija, Tračani – društvo, politika, kultura, Beograd: Clio
- Rejmon, A. (1997.), Demokratija i totalitarizam, Novi Sad, IK „Zoran Stojanović“
- UNESCO (2006.), UNESCO Guidelines on Intercultural Education, Paris

EDUCATION OF THE BULGARIAN MINORITY IN SERBIA

Abstract

In this work it is presented the results of the investigation of the education of Bulgarian minority in Serbia. Based on the subject and the aim of the work, the tasks of the investigation are to identify the attitudes and the opinions of Bulgarian minority about their education in the Republic of Serbia. The investigation was conducted in the City of Nis which represent multinational environment and also in the cities of southern Serbia Dimitrovgrad and Bosilegrad which have dominant Bulgarian citizens. Data which are gotten by the questioner were treated by one factor invariant ANOVA analysis. The investigation results gotten by F-test and arithmetical means have confirmed the hypothesis of the investigation that the citizens of Bulgarian minority are involved in all educational levels in Serbia, but the most of them, especially in the rural environment, finish their education with high school. _ormo stressed the need for two language education as the possible way of education in primary and high schools in the areas where the Bulgarian citizens are dominant. The results of the investigation are presented in the _ormo f the conclusion, and also are given the pedagogical implications in the aim of education improving of Bulgarian minority in Serbia.

Key words: education, primary education, education, multiculturalism, interculturalism, Serbia, Bulgarian minority

Izvorni znanstveni rad/ Original scientific paper

TKO SAM JA? AUTOBIOGRAFSKI ISKAZ DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Ksenija Romstein, asistentica
Učiteljski fakultet u Osijeku, Hrvatska
kromstein@ufos.hr

Sažetak

Renesansno viđenje čovjeka kao "homo fabera" i danas se potvrđuje u istraživanjima neuroznanosti, sociologije, filozofije i pedagogije. Konstruiranje individualnog (ja) u tenzijskom je odnosu sa kolektivnim (oni). Odnosno, dok je individualno interpretativno i integrativno, kolektivno se odlikuje funkcionalnom prikladnošću. Obzirom da je heterogenost društva prirodna, postavlja se pitanje odnosa viđenja samoga sebe u okvirima personalnih atributa i utjecaja okruženja na građenje identiteta. Interpretacija tog odnosa počiva na dominantnoj socijalnoj ideologiji i izravno utječe na stvaranje "kategorija" ljudi. To za djecu s teškoćama u razvoju predstavlja dvojaku opasnost: građenje unutarnjeg koncepta o sebi tj. identiteta kroz iskustva socijalnog položaja nastalog nepravednim socijalnim aranžmanima te zadržavanje statusa quo stvorenih relacija. Interkulturalizam, bez obzira na brojne definicije, predstavlja vrijednost. On je komplementaran s filozofijom inkluzije koja se temelji na pozitivnoj diferencijaciji i koja "teškoće u razvoju" tumači kao odraz normativne orijentacije društva.

U ovome će se radu podstrijeti viđenja osobnih karakteristika djece s teškoćama u razvoju. Dobiveni rezultati imati će pragmatičnu vrijednost te će biti upotrebljivi praktičarima (u prvome redu odgojiteljima, učiteljima, pedagozima i rehabilitatorima) za dizajniranje razvojno primjerenog okruženja te studentima kao potporanj u promišljanju o kompleksnosti teškoće i građenju osobnih kriterija interkulturalizma.

Ključne riječi: autobiografija, djeca s teškoćama u razvoju, identitet, interkulturalizam, inkluzija

Uvod

Renesansno viđenje čovjeka kao "homo fabera" – "čovjeka radnika" koji gradi i određuje svoj svijet, život i sudbinu i danas se potvrđuje u istraživanjima neuroznanosti, sociologije, filozofije i pedagogije. Općeni-

to, identitet se može tumačiti kao relativno trajna i "istaknuta osobina pojedinca ili skupine koja je u vezi s time što oni jesu i što im je važno" (Giddens, 2007, 66). Dok Giddens identitet tumači kao jedinstvenu karakteristiku pojedinca, Ridderstraale i Nordstroem (2004) ga vide kao reverzibilnu kategoriju. Oni smatraju kako je moguće da pojedinac ima više identiteta. Ricoeur (1991) ukazuje na postojanje dvije vrste identiteta: identitet kao istost (mi) i identitet kao self (ja) koji se razlikuju u epistemološkom i logičnom te ponajviše u ontološkom smislu. Konstrukcija je identiteta pod utjecajem dominantne socijalne ideologije. Odnosno, na građenje slike o sebi izravno utječe kontinuitet socijalnih iskustava. Tako Parfit (1971) tvrdi kako je za građenje identiteta važno sjećanje (autobiografija) na proživljene događaje. Slično tomu, Stevenson (2006) tvrdi kako je identitet socijalno konstruiran, a da su personalni atributi zapravo permanentne karakteristike pojedinca. Njih Giddens (2007) vidi kao glavna izvorišta građenja identiteta. Iako i Sayers (1999) smatra da se identitet formira kroz socijalne relacije i uloge, on tvrdi kako nema pravog selfa jer je on nastaje pod utjecajem okoline. Obzirom da je heterogenost društva prirodna, postavlja se pitanje odnosa viđenja samoga sebe u okvirima personalnih atributa i utjecaja okruženja na građenje identiteta što za djecu s teškoćama u razvoju može predstavljati dvojaku opasnost: građenje koncepta o sebi tj. identiteta kroz iskustva socijalnog položaja te zadržavanje statusa quo stvorenih relacija. Takvo promišljanje podržava i Vehmas (2004) koji upozorava da je teškoća u svojoj osnovi normativni koncept koji kazuje kakav čovjek treba biti te da su djeca s teškoćama u razvoju opresirana socijalna grupa čiji inferiorni status nije prirodan već produciran nepravednim socijalnim aranžmanima. S druge strane, djecu s teškoćama u razvoju često se vidi kao "romantične druge" – one kojima je oduzeta moć i kojima je potrebna pomoć ostalih (tzv. normalnih ili neoštećenih) za svakodnevni život čime se prema tvrdnjama Turnera (1993) postiže kontra-učinak jer se iz fokusa pozornosti gubi dijete i njegova jedinstvenost te mu se i dalje oduzima moć. Neki autori (Danforth i Rhodes, 1997; Odom, 2000; Vehmas, 2004) smatraju kako je dekonstrukcija koncepta teškoće preduvjet razvoja inkluzije i interkulturalizma koji, bez obzira na brojne definicije, predstavljaju vrijednost. Interkulturalizam je komplementaran s filozofijom inkluzije koja se temelji na pozitivnoj diferencijaciji i koja "teškoće u razvoju" tumači kao odraz normativne orijentacije društva. Vehmas (2004) tvrdi da je teškoća socijalni konstrukt te opisuje intersubjektivni model u kojemu je teškoća produkt osobnog iskustva pojedinca i relacija koje ima s drugim ljudima, njihovim identitetima i karakteristikama. Slično tomu, Dixon i Verenikina (2007) kažu

da djeca s teškoćama u razvoju svoju okolinu doživljavaju kvalitativno drugačije, a ne kvantitativno te da je nemoguće govoriti o težini teškoće jer je ona nemjerljiva i subjektivna. Kao središnju karakteristiku interkulturalizma i inkluzije neki autori (Sayers, 1999; Frederickson i sur., 2007) navode zajedništvo za koje je potrebno osjećanje pripadanja, povjerenja i sigurnosti svih članova. Iako je preduvjet interkulturalizma (u smislu socijalnog aranžmana) postojanje osjećaja pripadanja skupini, u slučaju djece s teškoćama u razvoju interkulturalizam je ostvariv u uvjetima dekonstrukcije identiteta. Odnosno da se djecu s teškoćama u razvoju ne gleda kao "skupinu", već individualno - pojedino dijete sa vlastitim karakteristikama (datostima). Kako bi se to ostvarilo potrebno je razumijevanje perspektive djece s teškoćama u razvoju o self-identitetu.

Metodologija ispitivanja

Cilj ispitivanja je stvaranje uvida u viđenja osobnih karakteristika djece s teškoćama u razvoju.

Podaci su prikupljeni vezanim intervjuom u kojemu je sudjelovalo 20 učenika (11 učenika i 9 učenica) sa višestrukim teškoćama u razvoju¹ od 5 do 8 razreda². Intervju je bio podijeljen u 3 dijela: prvi dio se odnosio na personalne atribute (opis osobnih karakteristika), drugi na viđenje sličnosti i razlika spram vršnjaka a treći na doživljaj škole (njezinih karakteristika) kao socijalnog okruženja.

Rezultati i interpretacija

U nastavku se podastiru dobiveni rezultati slijedom navedenih skupina pitanja u anketnom upitniku.

a) Opis osobnih karakteristika (personalni atributi)

¹Termin "višestruke teškoće u razvoju" u ovome radu se rabi zbog postojanja oštećenja više organskih sustava pa su tako, uz mentalnu retardaciju umjerenog stupnja, intervjuirana djeca imali pridružene teškoće poput oštećenja vida, motoričkih oštećenja i kroničnih bolesti.

² Intervjuirana djeca pohađaju Centar za odgoj i obrazovanje koji je organiziran kao osnovna škola no od nje se razlikuje po strukturi zaposlenih, broju učenika u pojedinome razredu, programu i didaktičkom materijalu.

Na pitanje "Tko si ti?" 85% djece navodi svoje ime, 5% pseudonim (npr. "Kim - to mi je kobajagi ime"), 5% iskazuje osjećaj pripadanja (npr. "Mamin/a sam.") i 5% odgovara da je čovjek. Vidljivo je da se djeca, u prvom redu, identificiraju svojim imenom. Pojava pseudonima može se na prvi pogled činiti neobičnim, no to se može tumačiti kao odraz prisutnosti medija u svakodnevnom životu. Očito je da djeca redovito prate različite reality sapunice te se poistovjećuju sa omiljenim sudionicima. Uz pojavu pseudonima, vrijedno je istaknuti i pojavu kategorije "čovjek" koja je, u prvome redu, metafizička i ontološka i koja omogućava otvaranje diskusije o viđenju samoga sebe i postojanja, posebice kada je riječ o djeci s teškoćama u razvoju.

Djeca su svoj prvi iskaz nadopunili na sljedeći način:

Tablica 1. *Dopuna iskaza*

odgovor		%
važna socijalna uloga	prijatelj/ica	34,28
	učenik/ca	14,28
	učenik/ca škole za djecu sa teškoćama	2,85
pripadanje	rodna/ spolna pripadnost	25,71
	osjećaj emocionalnog pripadanja	2,85
osobni afiniteti i područja osobnog uspjeha	slikar/ica, glumac/ica, plesač/ica...	14,28
nedefinirano, općenito	"Odrastao čovjek."	2,85
	"Kako se uzme."	2,85

važno i da ih uvelike određuje. Stvaranje i održavanje prijateljstava važna je socijalna kompetencija za koju Guralnick i sur. (2006) tvrde da se razvija jedino tijekom vršnjačke interakcije. Stoga, što je više prilika za ostvarivanje interakcije i stvaranje prijateljstava, to je veća mogućnost građenja socijalnih kompetencija i podizanja osobnog osjećaja kvalitete života.

Nakon toga, učenici su opisivali sami sebe te je 45,45% opisalo vlastiti vanjski izgled (boju i duljinu kose, visinu, odjeću i obuću koju imaju na sebi i nakit kojega nose), 21,21% socijalno poželjne karakteristike (dobar/ dobra, poslušan/ poslušna), 12,12% svoje trenutne emocije i osjećaj emocionalnog pripadanja (npr. "Uzbuđen sam", "Imam mamu i tatu",

"Imam bracu", "Imam seku") i 6,06% svoju spolnu/ rodnu pripadnost. Također, prilikom opisivanja, djeca govore o stvarima koje posjeduju pa tako njih 12,12% govori da imaju kompjuter a 3,03% govori o svojim ortopedskim pomagalima i njihovoj funkciji (npr. "Imam ove stalke." rukom pokazuje na hodalicu "To mi je za hodanje."). Za intervjuirane učenike, opisane karakteristike su važne. One ih pobliže određuju, odnosno govore drugima tko su oni. Zanimljivo je da su dječaci i djevojčice u podjednakom broju opisivali izgled odjeće i obuće koju trenutno imaju na sebi. Uz to, dječaci su bili više orijentirani na posjedovanje (npr. "Imam kompjuter", "Imam Play Station") i pripadanje (npr. "Imam curu", "Imam mamu i tatu", "Imam bracu"), a djevojčice na socijalno poželjne karakteristike (npr. "Poslušna sam", "Dobra sam", "Marljiva sam"). Na pitanje "Što drugi o tebi trebaju znati?" 60% djece navodi posjedovanje socijalno poželjnih karakteristika (npr. "Da sam dobar", "Da mogu svoje stvari dijeliti s drugima", "Da pomažem drugoj djeci, ne tučem ih, samo viknem na njih i to je to."), 30% navodi važne personalne karakteristike i socijalne uloge (npr. "Da mogu puno izdržati", "Da me ponekada uhvati nervoza.", "Da puno zapitkujem.", "U koju školu idem.", "Da sam glumica i zvijezda."), dok preostalih 10% nudi općenite odgovore i procjene o tome što je bitno da ljudi znaju (npr. "Oni već znaju sve.", "Da je ne volim L., da mi se on ne sviđa."). Pretpostavka je da posjedovanje socijalno poželjnih karakteristika utječe na socijalnu prihvaćenost pa djeca s teškoćama u razvoju tendiraju socijalnom konformizmu. On je (iz njihove pozicije) poželjna karakteristika jer im omogućava pristup socijalnim resursima, uključujući i interpersonalne relacije.

Promišljajući o svojim najvažnijim karakteristikama, učenici su navodili sljedeće – Tablica 2.

Kao što je vidljivo iz tablice 2., djeca u najvećem postotku (67,23%) ističu posjedovanje socijalno poželjnih karakteristika poput poslušnosti, poštenja i dobrote. Sljedeća kategorija, prema broju odgovora, je posjedovanje specifičnih vještina i sposobnosti - 25,45% djece navodi sa su dobri u umjetničkom izričaju, sportu i društvenim igrama. Djeca također navode da su uspješni u čitanju i pisanju ali na način da iskazuju da to mogu činiti. Odnosno, oni govore da mogu pisati i/ ili čitati (a ne da znaju). Takav iskaz uglavnom daju djeca sa motoričkim oštećenjima i ograničenom pokretljivošću što ukazuje kako su čitanje i pisanje, osim što su perceptivne i intelektualne, ujedno i motoričke aktivnosti. Stoga učitelji ne bi smjeli zaboraviti da je pisanje i čitanje, za djecu sa motoričkim oštećenjima i ograničenom pokretljivošću, tjelesni napor kojega treba individualno "dozirati" i kombinirati sa aktivnostima opuštanja.

Tablica 2. *Viđenje najvažnijih vlastitih osobina*

	odgovor	%
posjedovanje socijalno poželjnih karakteristika	dobar/dobra	30,90
	poslušan/ poslušna	14,54
	ljubazan/ ljubazna	9,08
	nježan/ nježna	5,45
	pametna/ pametna	5,45
	pošten/ poštena	1,81
specifične vještine i sposobnosti	akademske vještine (čitanje i pisanje)	10,90
	umjetnički izričaj/ kreativnost (gluma, slikanje, ples)	7,27
	uspješnost u sportu (nogomet, odbojka, aikido)	3,63
	uspješnost u društvenim igrama (Monopoly, Čovječe ne ljuti se)	3,63
vanjski izgled	lijep/ lijepa	3,63
	velik/ velika	1,81
Ostalo	"Mogu puno spavati.", "Mogu jesti a da se ne udebljam."	1,81

Na pitanje "Što voliš raditi?" učenici odgovaraju na sljedeći način:

Tablica 3. *Osobne preferencije*

	Odgovor	%
aktivnosti socijalne uključenosti	igranje s prijateljima	38,46
	sudjelovanje na priredbama i socijalnim događajima	3,84
samostalne (individualne) aktivnosti	igranje igrice na kompjuteru	19,23
	Čitanje	11,53
	gledanje filmova	3,84
	dopisivanje s prijateljima putem interneta	3,84
umjetničke/ kreativne aktivnosti	slikanje, glumljenje, plesanje...	15,38
Aktivnosti svakodnevnog života/ samostalnog življenja	spremanje, brisanje prašine, pranje posuđa...	3,84

Kao što je vidljivo iz tablice 2., djeca preferiraju aktivnosti u kojima su socijalno uključeni poput igranja s prijateljima i sudjelovanja na socijalnim događajima (42,30%), zatim samostalne aktivnosti poput igranja igrice na kompjuteru, čitanja knjiga i gledanja filmova. Zanimljivo je da djeca "idu na fejs" – virtualnu socijalnu mrežu i dopisuju se s prijateljima koji žive u drugim mjestima ili udaljenim dijelovima grada. Uporaba interneta u svrhu virtualnih druženja otvara mnoga pitanja poput odnosa akademske i računalne pismenosti djece s teškoćama u razvoju, virtualizacije vršnjačkih odnosa, jačanja ICT kompetencija u djece s teškoćama u razvoju te promišljanje o postojanju višestrukih identiteta koji se u virtualnom svijetu mogu neograničeno mijenjati.

b) Viđenje sličnosti i razlika spram vršnjaka

Kada govore o sličnostima s vršnjacima³, 52,94% navodi zajedničke preferencije i aktivnosti (npr. "Volimo istu glazbu.", "Volimo iste igre.", "Pričamo pod nastavom."), 23,52% sličnost s vršnjacima procjenjuje kroz vanjski izgled (npr. "Sve smo zgodne.", "Imamo istu boju očiju.", "Jednako smo visoki.", "Po odjeći koju nosimo."), 5,88% kao zajedničku karakteristiku navodi lokaciju (npr. "Idemo u istu školu.", "Idemo u isti razred.") a 17,64% navodi kako sličnost ne postoji (npr. "Nisam sličan.", "Skroz se razlikujemo."). Djeca su tijekom intervjua kao osobnu preferenciju dosljedno navodila druženje sa vršnjacima. Iz toga proizlazi viđenje zajedničkih aktivnosti kao izvora "sličnosti" među njima. Narav i/ili opseg teškoće nije kategorija "sličnosti" koju bi djeca navela, što ide u prilog tvrdnji da je teškoća socijalni konstrukt (Danforth i Rhodes, 1997; Odom, 2000; Vehmas, 2004).

S druge strane, kada govore o razlikama (u odnosu na vršnjake), 62,50% kao glavnu razliku navodi vanjski izgled (npr. "Višlja sam.", "Po boji kose.", "Po odijevanju."), 12,50% ističe razlike u ponašanju (npr. "Ne radim isto što i oni.", "Ne ponašam se kao oni."), 6,25% razlike vidi u kronološkoj dobi⁴ (npr. "Ja imam skoro 14 godina, a oni svi 12."). Da se

³ Ovdje se "vršnjaci" mogu shvatiti dvojako: vršnjaci s kojima se dijete susreće u školi i oni s kojima se susreće u svojoj ulici ili dijelu grada. Iz odgovora je vidljivo kako djeca s teškoćama u razvoju pod "vršnjacima" ipak češće smatraju ostale učenike iz škole. Obzirom na njihove ranije navode, može se zaključiti kako su njihova socijalna iskustva reducirana na kontekst škole koju pohađaju.

⁴ Prilikom formiranja razreda, uz kronološku dob, u sustavu posebnog odgoja i obrazovanja, u obzir se uzima i razvojna dob pa je zbog toga moguće postojanje većeg raspona kronološke dobi (veći od jedne ili dvije godine).

od svojih vršnjaka razlikuju prema sposobnostima/ mogućnostima smatra 18,75% učenika. Ti učenici navode sljedeće:

- "Ja imam ruke ovako" (podiže i pokazuje ruke koje su u fleksiji i spazmu zbog cerebralne paralize),
- "Pa ja se jazlikujem po govoju. Tepam. Ne mogu jeći "j" ."
- "Po nogama." (usmjerava pogled na noge) "Ja imam cerebralnu paralizu i teško hodam."

Posebice je važno istaknuti kako su ovi učenici, prije pohađanja Centra za odgoj i obrazovanje, dio svojeg osnovnoškolskog obrazovanja proveli u redovnoj školi. Kao što je već navedeno teškoća je socijalni konstrukt kojega pojedinac gradi tijekom interakcije sa okruženjem (Vehmas, 2004) pa ne čudi njihovo isticanje oštećenja kao distinktivne karakteristike. Stoga je opravdano promišljati o važnosti (a u ovom slučaju usudžem se reći i nužnosti) dekonstrukcije teškoće kao obilježja koje određuje tko je pojedino dijete. Pitanje koje se dodatno nameće je i etička i moralna utemeljenost izmještanja iz redovnog u posebni sustav one djece koja ne mogu "pratiti" planirane aktivnosti.

c) Osobni doživljaj škole kao socijalnog okruženja

U posljednjem dijelu intervjua, djeca su govorila o svojoj školi. Škola se u pedagoškoj literaturi opisuje kao važno okruženje. Djeca u njoj provedu većinu dana a za neku djecu s teškoćama u razvoju škola je i jedino socijalno iskustvo (jedini "izlazak" iz kuće). Upravo zbog potonjeg, škola ima važnu ulogu u građenju prijateljstava i pružanju emocionalne podrške.

Na pitanje "Kakva je tvoja škola?" 72,22% učenika odgovara općem vrijednosnom prosudbom (npr. "Dobra."), 22,22% ističe estetski doživljaj škole (npr. "Lijepa.") a tek 5,55% školu vidi kroz njezinu funkcionalnu dimenziju, odnosno kome je namijenjena (npr. "Posebna.", "U nju idu djeca s invaliditetom."). Ovakav, emocionalno pozitivan opis škole ukazuje da je ona djeci važna institucija. U sljedećem pitanju djeca su opisivale aktivnosti koje provode u školi. Tako 25% djece ističe socijalne aktivnosti (npr. "Zabavljam se.", "Igram se.", ali i "Dosađujem se.", "Slušam učiteljicu."), a čak 75% dominantnim vidi akademske aktivnosti (npr. "Učim.", "Pišem."). Iz dječjih je navoda vidljiva prevaga akademskih nad socijalnim aktivnostima. Zbog toga se postavlja pitanje vrijednosti škole – je li škola mjesto transmisije kulturno važnih znanja ili mjesto samo-aktualizacije pojedinca? Za Brunera (2000) ovo je važna

antinomija jer obrazovanje ima zadatak reproducirati kulturu koja ga podržava i ukoliko se pojedincu omogući nesmetana samo-aktualizacija to može rezultirati narušavanjem socijalnog poretka. S druge strane, puka reprodukcija kulturnih obilježja može dovesti do "stagnacije, hegemonizma i konvencionalizma" (Bruner, 2000, 77) što je za održavanje kulture jednako opasno kao i rušenje poretka. Na pitanje "Što voliš u školi?" djeca navode socijalne aktivnosti poput slobodnog druženja i igranja s prijateljima (37%), zatim akademske aktivnosti poput učenja nastavnih sadržaja u obveznim predmetima (33%) i sudjelovanja u organiziranim slobodnim aktivnostima (16,66%). Zanimljivi su odgovori djece koja kažu da u školi vole sve (10%) a ima i onih koji u školi ne vole ništa (3,33%). Ovdje je, za razliku od prethodnih navoda, prisutna prevaga druženja i igranja nad učenjem nastavnih sadržaja u obveznim predmetima. Vidljivo je da su želje djece i pedagoška stvarnost u raskoraku, no to se može značajno ublažiti (umanjiti) uvažavanjem perspektive djece i njihovog glasa te re-organizacijom škole i nastavnih sadržaja.

Ono što djeca ne vole u školi su konflikti s vršnjacima (33,33%) i učiteljem (8,33%) te obvezne predmete (37,5%). Ostali navode da vole sve (16,66%) i ne vole sve (4,16%) jer im je naporno ići u školu. Zanimljiva je sličnost u postotcima konflikata i učenja obveznih predmeta. Čini se kako su konflikti i učenje djeci podjednako emocionalno opterećenje. Na školi je da "poradi na tome" kako bi se djeci s teškoćama u razvoju osiguralo stabilno okruženje. Okruženje koje bi im omogućavalo građenje samopouzdanja i osjećaja pripadanja, odnosno koje bi zadovoljilo osnovne ljudske potrebe.

* * *

Vehmas (2004) ukazuje da prezentni vokabular etiketira i klasificira određene ljude kao "drugačije", odnosno različite od "normalnih". Osobno viđenje važnih personalnih atributa (onih koji govore drugima tko sam ja) kod djece s teškoćama u razvoju ne razlikuju se od onih kojima teži svaki čovjek. Prijateljstvo, poštenje, uspješnost i sl. postoje neovisno od teškoće. Stoga je opravdano promišljanje o dekonstrukciji termina "teškoća" jer ona, iz perspektive onih na koje se odnosi, nema dominantnu važnost u doživljaju samoga sebe.

U odnosu na provedeno ispitivanje, moguće je zaključiti kako djeca ne vide teškoću kao svoju dominantnu karakteristiku, već se prilikom davanja autobiografskog iskaza orijentiraju na posjedovanje socijalno poželjnih karakteristika što se može tumačiti dvojako: posjedovanje navede-

nih karakteristika čimbenik je prihvaćanja od strane okoline i ideal kojemu teže. Uz to, dijete svoj identitet konstruira tijekom vršnjačke interakcije, pa su prijateljstvo i druženje važni aspekti njegovog života. Tijekom provođenja intervjua, kontinuirano se pojavljuju iskazi o prijateljstvu – o tome da su nekome prijatelji i da imaju prijatelje s kojima se druže, igraju i povjeravaju tajne što ukazuje na važnost dizajniranja školskog okruženja koje facilitira i podržava navedene aktivnosti i interpersonalne relacije. Školsko okruženje dizajnirano na taj način je interkulturalno, inkluzivno, razvojno primjereno te moralno i etički opravdano.

Literatura

- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Danforth, S., Rhodes, W. C. (1997). Deconstructing disability: A philosophy for inclusion. *Remedial and Special Education*, 18(6/1997), 357-366.
- Dixon, R. M., Verenikina, I. (2007). Towards inclusive schools: an examination of socio-cultural theory and inclusive practices and policies in New South Wales DET schools.
- Pribavljeno 20. 2. 2009. sa www.ro.uow.edu.au/llrg
- Frederickson, N. i sur. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34(2/2007), 105-115.
- Giddens, A. (2007). *Sociologija*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Guralnick, M. J. i sur. (2006). Stability, Change, and Correlates of the Peer Relationships of Young Children With Mild Developmental Delays. *Child Development*, 77(2/2006), 312-324.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: what we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1/2000), 20-27.
- Parfit, D. (1971). Personal identity. *The philosophical review*, 80(1/1971), 3-27.
- Ricoeur, P. (1991). Narrative identity. *Philosophy today*, 35(1/1991), 73-81.
- Ridderstraale, J., Nordstroem, K. A. (2004). *Karaoke kapitalizam: menadžment za čovječanstvo*. Zagreb: Differo.
- Sayers, S. (1999). Identity and Community. *Journal of Social Philosophy*, 30(1/1999), 147-160.
- Stevenson, N. (2006). Identity. U Turner, S. B. (ur.), *Cambridge dictionary of sociology*. (str. 277-278). New York: Cambridge University Press.
- Turner, T. (1993). Anthropology and Multiculturalism: What is Anthropology that Multiculturalists Should be Mindful of It? *Cultural Anthropology*, 8 (4/1993), 411-429.

Vehmas, S. (2004). Dimensions of Disability. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*, 13. (1/2004), 34 - 40.

WHO AM I? – AUTOBIOGRAPHIC NARRATIVES OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Abstract

Nowadays, renaissance "homo faber" is still confirming in researches on the field of neuroscience, sociology, philosophy and pedagogy. Construction of individual (I) is in tensional relation towards collective (Them). That is, while the individual is interpretative and integrative, collective is functionally appropriate. Taking into account natural heterogeneity of society, the question of correlation of self-comprehension in terms of personal attributes and influence of context on identity construction is rising. Interpretation of this relation is based upon dominant social ideology and has direct impact on making "categories" of people. For children with disabilities this is double jeopardy: construction of inner concept about oneself i.e. identity through social status experience which arises from unequal social arrangements and retaining status quo of such relations. Interculturalism, regardless numerous definition, is value. He is complement with philosophy of inclusion which is based upon positive differentiation and which "developmental disability" understand as reflection of societies' normative orientation.

In this paper, the understanding of personal characteristics of children with developmental disabilities will be presented. Gained results can benefit practitioners (mainly pres-school teachers, primary school teachers, pedagogues and special school teachers) in terms of designing developmentally appropriate context and students as pillar during reflection about complexity of disability and construction of personal intercultural criteria.

Key words: autobiography, children with developmental disabilities, identity, interculturalism, inclusion

VIŠEJEZIČNOST I INTERKULTURALIZAM

Dubravka Papa, predavač
Pravni fakultet u Osijeku
dpapa@pravos.hr

Anica Perković, viši predavač
Poljoprivredni fakultet u Osijeku
panica@pfos.hr

Jasna Vujčić, predavač
Srednja škola M. A. Reljkovića
Slavonski Brod
Hrvatska

Sažetak

U radu se razmatra uloga i svijest o nužnosti višejezičnosti u ostvarivanju interkulturalnoga dijaloga. Jezična raznolikost obogaćuje kulturno naslijeđe i identitet Europske unije jer je jezik most interkulturalne komunikacije. Višejezičnost je u tom smislu značajan čimbenik cjeloživotnoga obrazovanja i mobilnosti europskih građana, posebice govornika tzv. „malih“ jezika Europske unije kao i preduvjet za stjecanje „interkulturalnoga demokratskoga državljanstva“.

Ključne riječi: višejezičnost, interkulturalni dijalog, cjeloživotno obrazovanje

Uvod

Cilj je ovoga rada dati prikaz povezanosti višejezičnosti i interkulturalnosti jer je interkulturalna komunikacija postala ključno područje razvoja Europske jezične politike. Glavni je razlog tomu proširenje Europske unije, globalizacija međunarodnih ekonomskih aktivnosti kao i snažan rast mobilnosti i migracija. Priopćenje Europske komisije pod naslovom „Višejezičnost: prednost Europe i zajednička obveza“ iz 2008. zastupa pristup kojim višejezičnost postaje sastavnica jednog niza politika Europske unije.

Čini se da je koncept interkulturalnoga postao na taj način sastavnica znanosti i umjetnosti modernoga doba počevši od interkulturalnog dijaloga, kulturne raznolikosti, društvene kohezije preko geopolitičkih promjena, novih sredstava komunikacije, obrazovanja, ekonomije i slično. Kompetencije koje su nužne u ostvarivanju interkulturalne komunikacije mogu se učiti, vježbati i njegovati tijekom života jer nisu same po sebi razumljive. Sve institucije javne vlasti, obrazovanja, vjerske zajednice, mediji i svi ostali instituti uključeni u obrazovanje na svim razinama imaju ključnu ulogu u postizanju zadanoga cilja.

Interkulturalno obrazovanje i interkulturalne komunikacije vezane su uz razvoj politike višejezičnosti u Europskoj uniji za ostvarenje interkulturalnoga dijaloga i stjecanje interkulturalnoga demokratskoga državljanstva. Višejezičnost je temelj demokratskoga postojanja Europske unije kao preduvjet jasnih odnosa i uključivanja građana u uspješnu komunikaciju s institucijama.

Na sastanku ministara u Strasbourgu 2008. ministri vanjskih poslova država članica Vijeća Europe usvojili su *Bijelu knjigu o interkulturalnom dijalogu* koja predstavlja značajan paneuropski doprinos raspravama koje se vode na temu međunarodne suradnje.

„Education for democratic citizenship involves, *inter alia*, civic, history, political and human-rights education, education on the global context of societies and on cultural heritage. It encourages multidisciplinary approaches and combines the acquisition of knowledge, skills and attitudes – particularly the capacity for reflection and the self-critical disposition necessary for life in culturally diverse societies.“¹

Kako su manjkave jezične kompetencije česta prepreka u ostvarivanju interkulturalnog dijaloga, interkulturalni pristup pretpostavlja poznavanje uloge i značaja jezika posebice jezika govornika manjinskih jezika kao i nužnost da članovi manjinskih zajednica govore jezik koji dominira u državi kako bi se ostvarili kao građani upravo te države. Ovakvo je stajalište u skladu s *Europskom poveljom o regionalnim ili manjinskim*

¹ „Obrazovanje za demokratsko državljanstvo uključuje, *inter alia*, građansko, povijesno, političko obrazovanje i obrazovanje o ljudskim pravima, društvima i kulturnoj baštini, u globalnom smislu. Ono potiče multidisciplinarni pristup i kombinira usvajanje znanja, vještina i stavova-posebice sposobnost mišljenja i samo kritičnosti nužne za život u društvima raznolikih kultura.“ (Prijevod: D. Papa)

The White Paper on Intercultural Dialogue. Pribavljeno 23.4.2010. sa
http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf

*jezicima*² koja ističe važnost zaštite tzv. Malih jezika od eventualnog izumiranja jer su i oni dio kulturnoga blaga Europe te da je uporaba tih jezika njihovo neotuđivo pravo. Istovremeno se naglašava vrijednost višjezičnosti kao i da zahtjevi za zaštitu manjinskih jezika u određenoj državi ne idu na štetu službenih jezika.

U tom je pogledu učenje jezika sredstvo koje može pomoći razgraditi stereotipe, razviti zdravu znatiželju i otvorenost u istraživanju, otkrivanju drugih kultura. Učenje jezika pomaže i u spoznavanju činjenice da iskustvo interakcije među ljudima koji pripadaju različitim društvenim identitetima i kulturama obogaćuje obje strane.

1. Uloga višjezičnosti u interkulturalnoj komunikaciji

Život u globalnoj zajednici uključuje preklapanje lokalne, regionalne, nacionalne, međunarodne i virtualne zajednice. Stavove formiramo ne samo kroz jezik već i prema izvanjezičnim pojavnostima, paralingvističkim/nejezičnim sredstvima kao npr. Gestama, mimici, izrazu lica, odnosno prema značenju koje je razumljivo pripadnicima istovrsne društvene skupine i kulture. Jezik kao sredstvo izražavanja i utjelovljenje kulturne stvarnosti uključuje činjenice, ideje i iskustva koja dijelimo.

Razumijevanje jezičnih izričaja ne može se svesti na poznavanje gramatike i rječnika jer razlike u jeziku prelaze granice gramatičkoga i leksičkoga. Kako bismo ostvarili pravilne jezične izričaje, slažemo uredno povezane rečenične dijelove u zadane okvire, ali većina jezičnih problema prilikom stvarne komunikacije nastaje ne samo zbog nepravilne gramatike ili rječnika već zbog onoga što prelazi jezični okvir gramatike i leksika. Nužno je stoga razumjeti razlike u jeziku koje proizlaze upravo iz onoga što gramatika ili leksik ne pokrivaju, a što je koncept dodira jezika i kulture (Agar, 1994.).

Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje dokument je Vijeća Europe u kojem se navodi važnost povezivanja sveukupnoga jezičnog znanja i iskustva.

„Korištenje jezika, uključivši i njegovo učenje, podrazumijeva aktivnosti što ih obavljaju osobe koje, kao pojedinci i kao aktivni sudionici u društvenom životu, razvijaju cijeli niz općih kompetencija te komunikacijskih jezičnih kompetencija. Može se smatrati da se komunikacijska

² *European Charter for Regional or Minority Languages*. Pribavljeno 23.4.2010. sa http://coe.int/T/E/Legal_Affairs/.../Regional_or_Minority_languages

jezična kompetencija sastoji od nekoliko sastavnica: lingvističke, sociolingvističke i pragmatične. Pretpostavlja se da svaka od tih sastavnica uključuje znanje te vještine i umijeća.“ (ZEROJ, 2005., 4.-13.)

Može se zaključiti da sve tri navedene sastavnice komunikacijske jezične kompetencije podrazumijevaju znanja o kulturološkim obilježjima i snažan utjecaj kulturnog okruženja i interakcije na izgradnju kompetencije.

Iako je engleski jezik postao osnovnim alatom za stjecanje državljanstva i sredstvo komunikacije među kulturama, preporuka je Vijeća Europe razvoj višejezičnosti kao važnoga sredstva u obrazovanju za demokratsko državljanstvo u višejezičnoj Europi. Jezično obrazovanje uključuje raznolikost i fleksibilnost sadržaja koji se poučavaju, metoda kojima se poučava i aktivnosti koje se provode u tu svrhu. Današnji nastavnik nekog od europskih jezika postaje europski nastavnik jezika koji pored lingvističkih i pedagoških kompetencija ima razvijene interkulturalne kompetencije i potiče razvijanje kompetencija za demokratsko državljanstvo kako zajednica u kojoj živimo ne bi postala „kula babilonska“ u kojoj nitko nikoga ne razumije.

2. Višejezičnost i interkulturalne kompetencije kao čimbenik cjeloživotnoga obrazovanja

Važno je napomenuti da u kontekstu cjeloživotnoga obrazovanja višejezičnost i mnogojezičnost nisu istoznačnice. Isti se pojmovi definiraju u dokumentima Vijeća Europe kako slijedi:

„Multilingualism refers to the presence in a geographical area, large or small, of more than one 'variety of language' i.e. the mode of speaking of a social group whether it is formally recognised as a language or not, ... plurilingualism refers to languages not as objects from the point of view of those who speak them. It refers to the repertoire of varieties of language which many individuals use, and is therefore the opposite of monolingualism; it includes the language variety referred to as 'mother tongue' or 'first language' ...“ (Council of Europe, 2003.: 8)

„(Plurilingualism is) the ability to use languages for the purpose of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent, has proficiency of varying degrees, in several languages, and experience of several cultures...“ (Council of

Europe, 2001.: 168)

Dok mnogojezičnost podrazumijeva poznavanje nekoliko jezika, višjezičnost se odnosi na proces kroz koji pojedinac, koji je u svom uobičajenom socijalnom okruženju izložen jednom jeziku (od obitelji do šire zajednice), prolazi širenjem i osvješćivanjem svih svojih jezičnih znanja i iskustava „kojem se jezici prožimaju u stalnoj korelaciji i interakciji“ (ZEROJ, 2005.: 4.). Višjezičnost i interkulturalnost odnose se na procese koje obilježava interakcija i korelacija, a ne stanje postojanja, odnosno supostojanja u određenom društvenom kontekstu.

Europska kultura kao i europska dimenzija učenja jezika znatno su izmijenjene zbog utjecaja globalizacije, politike Europske unije, migracija i globalnoga engleskoga jezika. Višjezičnost se smatra pozitivnim čimbenikom u okviru Europske integracije, konkurentnosti, razvoja i povećanja zaposlenosti u kojima je učenje jezika cjeloživotni zadatak. Svakako da se u tom smislu odustalo od nekadašnjeg uzora „idealnoga izvornoga govornika“ u korist osposobljavanja za mobilnost, međunarodne komunikacije uz poštovanje kulturne raznolikosti.

Višjezičnost se izravno tiče stanovnika Europe jer je Europa kontinent različitih tradicija i jezika, ali i zajedničkih vrijednosti. Suradnja u predstavljanju jedinstvenosti i istovremeno očuvanja raznolikosti glavni su zadaci Europske unije („Unity in Diversity“). 21. stoljeća obilježava međuovisnost koja će se i ubuduće povećavati te će zahtijevati od svakog stanovnika Europe predano razumijevanje kultura u dodiru. Jezik je sastavni dio svake kulture, stoga se ova tvrdnja proširuje na nužnost višjezičnosti u svrhu ne pukog preživljavanja već napredovanja u tako raznolikoj zajednici naroda. U moderno doba učenje stranih jezika podrazumijeva adekvatno i situacijsko sporazumijevanje na stranom jeziku. Kako se u poslovnom okruženju traže ne samo stručnost i znanje već i tzv. *Soft skills* kao npr. Vještina timskoga rada i posebice razumijevanje kulturnoga senzibiliteta, one su važne i u nastavi stranih jezika. Pored jezičnih kompetencija, traže se i interkulturalne kompetencije, odnosno interkulturalne teme o kulturi zemlje. Jezik se ne uči samo s ciljem stjecanja znanja o kulturi već i zbog kompetencija koje počivaju na iskustvu, percepciji i razumijevanju. Ništa manje važno nije osvješćivanje i prepoznavanje stereotipa o kulturnim raznolikostima zemalja, posebice u poslovnom svijetu. Stjecanje interkulturalnih kompetencija na taj je način usko vezano uz učenje stranog jezika.

Skupina intelektualaca za interkulturalni dijalog, osnovana na inicijativu Europske komisije je u Europskoj godini interkulturalnog dijaloga

2008. sastavila izvješće s prijedlozima kako višejezičnost može ojačati Europu pod naslovom „Izazov vrijedan pažnje“ u kojem iznose da jezici unapređuju interkulturalni dijalog i obostrano razumijevanje povezujući jezičnu raznolikost uz europske integracije. U izvješću se navodi da jezična raznolikost predstavlja za Europu izazov koji se ne smije zanemariti jer pitanja osjećaja zajedništva, pripadanja, europskog identiteta i jezika postaju prioritetna za budućnost.

Višejezičnost i jezične kompetencije predmet su proučavanja između ostalog i projekta „Prodor standardnih jezika u višejezičnim rubnim područjima Europe“ provedenog od ELAMA (Eurolinguistischer Arbeitskreis Mannheim e.V.) pod vodstvom prof. dr. P. Sture Ureland u Irskoj, Švicarskoj i Italiji. Studija polazi od inicijative Europskog parlamenta za poticanje „lesser used languages“ – malih jezika koji imaju ograničeno mali broj govornika.

Osamdesetih su godina Europski parlament, Vijeće Europe i Ujedinjeni narodi u nekoliko dokumenata, kao npr. *Europski sporazum o regionalnim i manjinskim jezicima* kao i UN-potpore jezičnim manjinama odn. *Contact Bulletin Europskog ureda za manje raširene jezike* 10 (1) iz 1993., ukazivali na važnost malih jezika za identitet govornika i kulturnu raznolikost. U Službenom listu EZ br. C 287/186 od 9.11.1981. poseban se značaj daje obrazovanju na jeziku manje zastupljenih jezika koje omogućava preživljavanje kultura kao i njihovu otvorenost u društvu.

3. Interkulturalno demokratsko državljanstvo i jezik

Državljanstvo se definira kao odnos između pojedinca i države (Roberto Toniatti, 2001.: 37.) Državljanstvo je prema liberalnim ustavnim teorijama izvor prava koja država mora jamčiti pojedincu kao i dužnosti koje pojedinac mora ispunjavati prema zakonu neke zemlje. Demokratsko državljanstvo je višeznačan pojam (Starkey, 2002.) koji se svodi na pripadanje zajednici uz političku dimenziju poštivanja zakona, ljudskih prava, temeljnih sloboda i vladavine prava.

Očito je da je sloboda izbora jezika jedno od temeljnih prava, a u višejezičnim sredinama kao što je Europska unija nužno je sudjelovanje u javnim komunikacijama. Integracija učenja jezika za demokratsko državljanstvo i razvoj svijesti o značenju višejezičnosti za sudjelovanje u demokratskim i drugim društvenim procesima, glavni je cilj jezičnoga obrazovanja. Promatrajući učenje jezika iz takve političke i obrazovne

perspektive, u središte pozornosti stavljaju se kompetencije u trima područjima:

- sposobnost razumijevanja znanja kroz jezik uopće i u određenim jezicima posebno;
- sposobnost razumijevanja uporabe jezika u znanstvenom, političkom, etičkom, kulturnom diskursu
- sposobnost izbora i uporabe jezika u sporazumijevanju vezanom za pitanja različitih diskursa

Podrazumijeva se da ove sposobnosti u sebi nose kognitivnu, etičku i pragmatičnu dimenziju. Ako se politički i obrazovni ciljevi usmjere prema komunikacijskoj integraciji u Europi, oba čimbenika, i onaj jezične jedinstvenosti i jezične različitosti, moraju se uzeti u obzir. Europska je komunikacijska integracija funkcija procesa europske integracije općenito koja ima za cilj razvoj europske javne sfere u kojoj se može razviti diskurs ostvarivanje buduće europske politike. Njezini različiti oblici, podnacionalni, nacionalni i nadnacionalni postaju pristupačni kroz poznavanje engleskoga jezika s jedne strane i kompetencije u drugim jezicima s druge strane.

Državljanstvo u državama članicama Vijeća Europe temelji se na prihvaćanju temeljnih sloboda, a u Deklaraciji i programu o obrazovanju za demokratsko društvo Vijeća Europe iz 1999. razvijanje je tolerantnog i pravednog društva koje se temelji na solidarnosti, zajedničkim vrijednostima i raznolikom kulturnom naslijeđu.

Lisabonska strategija usvojena je na sastanku Europskog vijeća u ožujku 2000. godine. Cilj je bio da Europska unija do 2010. postane najdinamičnije i najkonkurentnije gospodarstvo svijeta, sposobno za održiv razvoj, temeljeno na znanju, sposobno ponuditi brojnija i bolja radna mjesta u kojem vlada socijalna kohezija, a okoliš je očuvan. U tom su smislu ključni politika obrazovanja kao i učenje jezika. Naglašena su sljedeća tri glavna cilja koja treba postići :

1. poboljšati kvalitetu i učinkovitosti europskog obrazovnog sustava i sustava osposobljavanja
2. osigurati pristupačnost obrazovanja za sve
3. otvoriti obrazovanje i osposobljavanje široj svjetskoj zajednici.

Dokument „Obrazovanje i osposobljavanje 2010.“ kao doprinos Lisabonskoj strategiji sadrži temeljne ciljeve i specifične korake za njihovo postizanje.

4. Zaključak

Jezici su izrazito važan čimbenik kulturnoga naslijeđa. Njihovo očuvanje i razvoj ovisi o razumijevanju državljanstva. Obrazovanje za demokratsko državljanstvo iskustvo je cjeloživotnoga učenja, proces koji između ostalog priprema ljude za život u multikulturnim zajednicama opremljenima ne samo znanjima već i iskustvima o tome kako tolerirati različitosti, na temelju poznavanja jezika i kulture, uzajamnoga razumijevanja, uvažavanja i solidarnosti.

U tu svrhu ljudi ne samo da moraju biti politički pismeni već moraju vladati vještinama koje će biti učinkovite, imati slobodu i sposobnost izražavanja u višejezičnim kontekstima. Ono što je zajedničko politici poučavanja i učenja kako jezika tako i demokratskoga državljanstva pitanje je jezika, identiteta i sudjelovanja uz svijest o ljudskim pravima koja čine pravnu i etičku osnovu.

Literatura

- Agar, Michael H. (1994.), *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*, New York, W. Morrow & Co. Inc.
- Bußmann, H. (1990.), *Lexikon der Sprachwissenschaft*, Stuttgart, Alfred Kröner Verlag
- Council of Europe (2003.), *Guide for Development of Language Education Policies in Europe-From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Strasbourg, Council of Language Policy Division
- Council of Europe (2001.), *Common European Framework of Reference for Languages*, Strasbourg, Council of Europe
- Byram, M. (2000.), Assessing Intercultural Competence in Language Teaching, *Sprogforum 18/6, 2000.*, 8.-13.
- Karen Risager, (2000.), The Teacher's Intercultural Competence, *Sprogforum 18/6, 2000.*, 14.-20.
- Byram, M. (2007.), Exploring Languages, Identities and Education in a European Perspective, J. Granić (ur.), *Jezik i identiteti* (103.-122.), Zagreb-Split: HDPL

Abstract

The paper deals with the role and awareness of plurilingualism in intercultural dialogue implementation. Language diversity enriches cultural heritage and identity of the European Union since language is a bridge to intercultural communication. In that sense, plurilingualism is both a vital factor of lifelong learning and mobility of European citizens, in particular of the speakers of the „lesser used languages“ of the European Union and a prerequisite to acquiring „intercultural democratic citizenship“.

Key words: plurilingualism, intercultural dialogue, lifelong learning

THE FORMATION OF ILLITERACY EMPHASISING LINGUISTIC INCONVENIENCE

Assoc. Prof. Ph.D. Nemesné Kiss, Szilvia
Kaposvár University
Faculty of Pedagogy, Hungary
nkisszilvia@gmail.com

Abstract

The presentation is based on the results of a survey on the mother tongue acquisition by the Rome ethnic minority pupils in Hungary. The micro measurement supported the hypothesis that Rome students are at a disadvantage concerning their language use skills. Linguistic inconvenience is a difficult task and to understand it we have to know the language use norms of the Rome groups. Solving the problems _est urgent educational task because the number of drop-outs is increasing. The remaining problems may cause functional illiteracy in adulthood.

Receiving and processing information has become more and more difficult. The numbers of stimuli in a given time are increasing, whereas processing is not. Among the tools for obtaining information, reading and writing are essential. Several researchers in Europe deal with the phenomenon that is called functional illiteracy by scientists. The term functional illiteracy has been _est slik the last few years; its vernacular _est sl functional analphabetism. A number of measuring tools have already been introduced into national and international competency measurements. This phenomenon sorely affects children and adults living in detrimental circumstances. In common education it is mostly observed among young adults who attend vocational trainings. Therefore filtering illiterates and their participation in individual, developmental programmes is important.

My presentation tries to focus on the Rome ethnic societies as endangered groups to become illiterate.

Key words: Rome ethnic minority, linguistic inconvenience, functional illiteracy, developmental education programmes

The phenomenon functional illiteracy was first defined by UNESCO in 1987. Hungarian researchers use the definition of Terestyéni, Tamás: ‘functional illiterate is a person who once was taught to read and write, still knows the alphabet and letters, is able to read and understand short

notices, but longer texts are a problem. So this *„est slik „est s* alphabet, and even functionally it depends what we mean by function in this case. Functional analphabetism covers the term but neither the international nor the Hungarian researchers use it widely due to its pejorative sense (Terestyényi, 1996, 292)’.

Just like any other phenomenon illiteracy has its levels that influence person’s social ambition. The determination of the levels is affected by the Common European Frameworks. OECD (Organization of Economic Cooperation and Development) published its framework in 2000. DeSeCo (*Définition Et Sélection des Compétences*) determined 3 main categories of key competencies: competencies of autonomous acts, competencies in using interactive tools and competencies of the individual’s acts in heterogeneous environment. The autonomous act connects two terms: identity and relative autonomy in the way how someone makes a decision or acts in a certain situation. The key competencies in this case are: acts in forming an own environment, ability to carry his point, to understand and live up for rights, necessities and interests. To use interactive tools one should know the tool itself to be able to communicate with the world. In this case a tool can be anything that establishes a connection between a person and environment. We differentiate the abilities in the interactive use of languages, symbols and texts, in the interactive use of knowledge and information, and in the interactive use of modern technologies. The *„est sl* the main key competencies covers the relation between a person and social environment, the ability to make relationships, teamwork and problem solving (OECD 2005).

In 2005 the European Commission presented the key competencies of lifelong learning to the European Parliament and to the European Council. A year later in Lisbon the European Parliament defined reading, writing, calculus as the key competencies and listed eight key competences that affect everyday life. 1. Communication in the mother tongue. 2. Communication in a foreign language. 3. Mathematical competence and basic knowledge in science. 4. Digital competence. 5. Learning to learn. 6. Social and citizenship competences. 7. Competences for taking initiative and undertaking. 8. Cultural awareness and range of expression (European Parliament, 2006)

Basic competences can be defined in more detail. Verbal competences, reading, writing and calculus belong to them and their measuring

and their absence, which is needed to set out the level of illiteracy, can be found in certain statements and researches. The levels of the competencies must have been fixed so that the tools for the evaluation/measurement could be developed. The determination of the levels and the measuring tools were developed almost simultaneously. The aim of the international Pisa measurement by OECD is to examine reading, mathematical and scientific competences of the 15- year olds. The countries which take part in the evaluation try to find and create an evaluation system that is relevant, authentic and accurate. The first Pisa test was a reading test in March, 2000. In 2003 mathematics and in 2006 science were the target areas. Every participating country provided 4-10 000 samples.

SIAL-measurement (Second International Adult Literacy Survey) made a similar survey for adults. Level 1 means very low ability in reading/writing, it means they are able to read and understand instructions on a box of medicine. The second level requires uncomplicated exercises with simple, short texts. It is assumed that people at this level have problems when learning new information in their work. Level three is a minimum to be able to live everyday life. They are able to understand information from different sources and do basic complex exercises. Level 4 and 5 requires high level of competence in obtaining and processing information. Level 3 is the minimum level for an individual who is willing to live in a developed society and to be able to fulfil the requirements of his work. (Vári-Andor-Bánfi-Felvégi-Horváth-Krolopp-Rózsa-Szalay 2001).

The French are leading in illiteracy surveys. The French organization ANCLI (Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme), under the guidance of UNESCO, sets 4 levels of basic competences. The ones belonging to the 1-2 level groups can be seen as functional illiterates.

1. Level: basic

The person is able to recognize letters and words, knows basic calculi, able to communicate verbally in time and space correctly, but simply.

2. Level: Functional competencies in everyday life

The person is able to read and write simple texts in an accustomed environment, to find information in simple documents, to give and get information in verbal communication and to calculate in everyday

situations. Linguistic awareness, cognitive functions and mathematical knowledge is strongly related to everyday situations.

3. Level: Competencies help acts in various situations. They enable the person to read and write short texts, to argue, to solve complex problems and to do higher level calculations. The aim of the training is to acquire automatism and rules (grammatical rules, linguistic typologies) and to try to make a person understand the systematic representation of the reality. Level three is equivalent with the minimum level of the requirements of primary education.

4. Level: Competencies strengthen autonomous integration into developing societies. This level contains all the necessary competencies that are needed for a person to be able to be a part of a society, to adapt to changes, to continue studies. This level is needed for tertiary education or high level vocational training. (Nemesné Sajtós, 2010).

The above mentioned evaluation systems and scales are to analyse adult writing and reading skills, to determine the individual talent and therefore to help solve social problems. Hungary is in a good position according to previous surveys. With the help of analysing other countries' results, we have to think about our results. They will reveal the pitfalls of certain education policies and also try to find the reasons focusing on age groups and school types as well. National competence surveys also shows that in disadvantaged regions bad results are a consequence of a high number of disadvantaged people and not the lack of professional teachers.

Being disadvantaged is the main problem in Hungarian gypsy/Roma population. The gypsies are the only ethnic minority in Hungary, it is an umbrella term for various ethnical groups but their culture, habits, traditions and language are different. They are the largest minority here, their number is about 6-800 thousand, but it is very hard to tell the exact number. Based on their language we differentiate 3 main groups: the biggest group speaks Hungarian; the non-native Hungarians have two groups: the smaller is the Beash, who speak archaic Romanian and the other is the Olah group, who speak Romani. Their written languages evolved in the 1990s. Sociolinguistic researches show growing tendency in gypsies' language loss, more and more children speak Hungarian as native when they start their primary studies. Unfortunately a comprehensive research has not been carried out in Hungary focusing on the real language use in these certain groups and about the level of language use in the Beash and in the Romani groups. Small surveys

indicate general language loss, but some researchers find functional confinement of gypsy languages small-scale (Bartha, 2007). The use of gypsy language is present mainly in family communication. Therefore where bilingualism is dominant, the linguistic socialization of the children happens in the given gypsy language. The claim for bilingual education would be a rightful demand in these families. As for the 68th paragraph in the Constitution of Hungary, native education must be ensured to minorities. Since adopting the Charta of Minority Languages the Ministry of Education and Culture has raised the normative financial support of teaching in any gypsy languages. In 2009 minority linguistic status was officially extended to Roma languages (Romani and Beash). Equal rights are given to the gypsy minority like to the six historical minorities. Primary gypsy education has no separate system. Secondary schools are very rare, too, but a good example is the Gandhi Grammar School in Pécs. Despite this fact numerous gypsy classes and groups operate in small schools (like Pálmajor in Somogy County, which has been a part of the Cultural Centre of Nagybjom since 2008). A sad fact is that neither the training of gypsy language teachers nor education in gypsy language is solved. Native language competence is not the only needed condition to teach languages. Initiatives have been started, but for instance in Kaposvár the postgraduate romology/Beash language studies stopped after 2 years. Since 1996 Beash has been taught in Romology specialization at the University of Pécs. Romology as a department operates there as well, and it is possible to combine teacher qualification with it. In 2006, within the Doctoral School of Education, doctoral studies in Romology started. (Nemesné, 2008).

Hereinafter I would like to present the language use of the children who were socialized in any of the gypsy languages. Romani is a much more researched language than Beash. More and more studies focus on linguistic disadvantages, many *_est sli* connection with the experience of teachers in gypsy pupils study failures (Várnagy 2000; Derdák–Varga 1999).

Linguistic disadvantage is defined as linguistic difference by Csilla Bartha, who believes that the group with linguistic disadvantages differs from the linguistic norms of the majority society that is seen as a standard. So it may cause *_est slike_* public language use and may endanger the individual's chance for emergence (Bartha 2007). There are numerous evidences that non-native Hungarians can fit into Hungarian community easily and learn the language without any difficulties and use it in their education as well. This is not true for the gypsy children who

face *_est slike_* their linguistic socialization at school. The norms and customs of the bilingual gypsy children are very different from the Hungarian ones. Zita Réger's research (1990) in Romani communities supports this assumption.

_est a common phenomenon that bilingual gypsy children use the linguistic norms and rules (phonetical and grammatical peculiarities) of their native gypsy language in the second language. *_est* very important to focus on this before teaching reading. Differences in articulate structures influence the process of phoneme hearing and phoneme recognition development. Teachers and parents want their children to read before Christmas, but in this case it is not possible to achieve that. That is why it is so important which method is used by teachers in teaching reading and it is a necessity to adjust to individual needs.

Early recognition of illiteracy is important because disadvantages are increasing with time. There are two critical *_est slike* gypsy children's linguistic disadvantages in school. One is the first two years of primary education, when these disadvantages influence their ability to learn how to read and write and the other critical period is the change between junior and senior sections when the new subjects require accurate terminology. But in case of these students this is strongly limited by their social and family background. In public education junior section is the time when functional analphabetism can be avoided with the help of prevention, special teaching methods in reading and writing and with conscious speaking developing techniques.

Failures in this critical period can influence the success of further education. The concerned group chooses vocational trainings if they choose to stay in public education. We tried to support our hypothesis with a survey in 2008 in the vocational schools of Kaposvár, where a high number of students are from disadvantaged families. We conducted tests focusing on reading and reading comprehension. 100 students in the first grade from 5 vocational schools were tested. We evaluated the results with the help of ANCLI 4 level competence scales (ANCLI 2005). We chose 56 grammar school students as a control group. The test contained 4 texts with questions. The results showed that 27% of the students were at level 1, which means they are able to recognize letters and answer very simple questions. 61% of them had literacy problems, their reading skills were not sufficient to get by in everyday life. 34% of them knew simple words, sentences; they could find the main information in simple documents. 23% were able to read and understand short

texts and to argue. This level is the level of primary education. Only 18% of them had the competence to fit into a developing society. This level contains the competences that are needed to be able to fit into a developing society, to adapt to changes and to be able to study in tertiary education and to get a degree (Nemesné Sajtosné 2010).

Conclusion

The knowledge of reading and writing is a basis for integration. One of the main areas is reading and reading comprehension. Mother tongue skills and skills connected to them are learnt in low junior section in the primary studies and they generate from early family socialization. Educators need to focus on the skills that are developed at that time. It becomes more and more important to have perfect mother tongue skills, many times employers check them. In case of endangered groups the responsibility of public education is important. Continuous evaluation, comparison of results must show individual development. Beside international _est slike Pisa, it would be good for students/pupils to have a portfolio about their development in the mother tongue, which would provide a solid basis for lifelong learning and could help their integration into society.

References

- Bartha, Cs. (editor) (2007). *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest.
- Kemény, I. (1996). *A romák és az iskola* Educatio
- Nemesné Kis, Sz. (2008). Cigány tanulók anyanyelvi nevelésének nyitott kérdései. *Anyanyelv-pedagógia*. 2. szám.
- Nemesné Kis, Sz. – Sajtosné Csendes, Gy. (2010). In: *Felnőttképzés*. VIII. Évf. 1. szám. 7–15.
- OECD (2005): Thematic Review on Adult Learning. OECD, Paris
- Référentiels et outils d' évaluation des compétences de base. 2005. Agens Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme. Lyon
- Steklács, J. (2009). *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak. A funkcionális analfabetizmustól az olvasási stratégiákig*. Okker. Budapest.

- Terestyényi, T. (1996). Írás- és olvasásnélküliség Magyarországon. In: Terts István (szerk.) *Nyelv, nyelvész, társadalom*. Janus Pannonius Tudományegyetem–PSZM Projekt Programiroda, Pécs–Budapest.
- Vári, P. – Andor, Cs. – Bánfi, I. – Felvégi, E. – Horváth, Zs.– Krolopp, J. – Rózsa, Cs. – Szalay, B.. (2001). Felnőtt írásbeliség-vizsgálat. In *Iskolakultúra* 5. 3–20.

STVARANJE NEPISMENOSTI NAGLAŠAVANJEM JEZIČNIH POTEŠKOĆA

Sažetak

Rad se temelji na rezultatima istraživanja usvajanja materinskog jezika učenika pripadnika romske manjine u Mađarskoj. Mikro mjerenja su potvrdila hipotezu da su romski učenici u nepovoljnom položaju glede njihove vještine uporabe jezika. Da bismo razumjeli jezične poteškoće, moramo poznavati norme romskih skupina koje se odnose na uporabu jezika. Rješavanje problema je hitan pedagoški zadatak jer je broj učenika koji prekidaju školovanje u porastu. Neriješeni problemi mogu rezultirati funkcionalnom nepismenošću u odrasloj dobi.

Primanje i obrada informacija postaje sve teža. Sve je veći broj poticaja u određenom vremenu, a obrada informacija se ne ubrzava. Od alata za prikupljanje informacija, čitanje i pisanje su ključni. Nekoliko europskih istraživača bavi se fenomenom nazvanim funkcionalno onepismenjavanje. Termin funkcionalna nepismenost osmišljen je posljednjih godina dok je njegov uvrježeniji naziv funkcionalni analfabetizam. Brojni mjerni instrumenti već su uvedeni u nacionalna i internacionalna vrjednovanja kompetencija. Ta pojava snažno utječe na djecu i odrasle koji žive u nepovoljnim uvjetima. To je najvidljivije među mladima koji pohađaju strukovne škole. Stoga je bitno otkrivanje nepismenih i njihovo uključivanje u individualne razvojne projekte.

Rad je usmjeren na romsku etničku skupinu kao skupinu koja je pred opasnošću da postane nepismena.

Ključne riječi: romska etnička manjina, jezične poteškoće, funkcionalna nepismenost, razvojni obrazovni programi

INTERKULTURALIZAM U OSNOVNOŠKOLSKOJ NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA

mr. sc. Emilija Reljac-Fajs
Učiteljski fakultet u Rijeci, Hrvatska
emilija@ufri.hr

Sažetak

Interkulturalizam kao pokret modernih demokratskih država s kraja dvadesetoga, odnosno početka dvadeset i prvoga stoljeća, još nije zaživio. Od mnogih se ljudskih djelatnosti, posebice od odgoja i obrazovanja, očekuje preuzimanje interkulturalističkih ideja i njihova realizacija.

Velika su očekivanja od nekih nastavnih predmeta u osnovnoškolskoj nastavi. Težište je na nastavi jezika pa tako i nastavi hrvatskoga jezika.

U sadašnjoj osnovnoškolskoj nastavi hrvatskoga jezika interkulturalističke se ideje mogu promicati putem filoloških grupa slobodnih aktivnosti jer su direktno povezane s jezikom.

Ključne riječi: filološka grupa, hrvatski jezik, interkulturalističke ideje, osnovnoškolska nastava, slobodne aktivnosti.

Uvod

Interkulturalizam je jedna od temeljnih ideja modernih europskih demokracija. Europska unija kao zajednica takvih država često se promovira kao „velika obitelj brojnih jezika“ i ističe u svojim dokumentima pravo svakog naroda da se u govorenju i pisanju služi vlastitim jezikom.

Tako se male zemlje, odnosno zemlje s malim brojem govornika, stavljaju u ravnopravan položaj s velikim zemljama Unije, barem što se službenog jezika tiče.

Osim što Europska unija priznaje i prihvaća službene jezike svih zemalja članica, podržava i njihove regionalne i manjinske jezike.

Važno je napomenuti kako „pojam regionalnih i manjinskih jezika ne uključuje dijalekte bilo kojeg službenog jezika ili bilo kojeg jezika

koji se govori u useljeničkim zajednicama u Europskoj uniji“.¹ To i ne treba očekivati jer je logična pretpostavka da se svaka država, odnosno njene institucije, prvenstveno škole,² skrbe na primjeren način o dijalektima svoga naroda, ovisno o jezičnoj karti školskoga područja.

Jezična karta Primorsko-goranske županije vrlo je zanimljiva s obzirom na dijalekte, narječja, idiome, ali i na manjinske jezike. Na području Rijeke živi devet nacionalnih manjina, čija su vijeća udružena u Koordinaciju vijeća nacionalnih manjina s ciljem lakšeg ostvarivanja prava njihovih građana.

Riječke nacionalne manjine već niz godina (13 godina) održavaju etnosmotre s ciljem prezentiranja svoje kulturno-povijesne baštine, pa tako i svojih jezika. Svaka etnosmotra ima tribinu s aktualnom temom, pa je tako godine 2008. (Europska godina interkulturalnog dijaloga) u sklopu smotre održana tribina na temu „Interkulturalni dijalog u hrvatskom društvu“.

Dijalozi između pripadnika različitih kultura potreba su čovjeka ovoga tisućljeća. Kako je za svaku komunikaciju potrebno odgajati njene dionike, tako je i za sudjelovanje u interkulturalnom dijalogu potrebno odgojiti i poučiti sve one građane koji mogu i hoće doprinijeti da interkulturalizam zaživi u njihovoj sredini.

Mislimo da s odgojem za takvu vrstu dijaloga treba započeti već u razrednoj nastavi, nastaviti kontinuirano u predmetnoj osnovnoškolskoj, te srednjoškolskoj i fakultetskoj nastavi. Potrebno je obuhvatiti sve razine naobrazbe jer je kao i u svim drugim odgojnim i obrazovnim životno važnim sadržajima tako i u odgoju i obrazovanju za interkulturalnost važan kontinuitet. Bez kontinuiteta u odgoju i obrazovanju, odnosno u nastavi bilo kojeg nastavnog sadržaja, nema kvalitetnih postignuća.

U ovom radu nas prije svega zanima postoje li neka uporišta i mogućnosti za promicanje interkulturalizma u nastavi temeljnoga predmeta Hrvatski jezik, posebice u nastavi jezika. Zanima nas ima li u postojećim programskim vrstama jezične nastave prostora za pravilno, nenametljivo i učinkovito promicanje interkulturalizma među osnovnoškolcima.

Posebice nas zanimaju programski sadržaji, metode i oblici rada, kompetencije i moguća edukacija učitelja/nastavnika, suradnja s vanj-

¹ Mnogo jezika, jedna obitelj. Jezici Europske unije, Luksemburg, Prijevod i tisak : Delegacija Europske komisije u Republici Hrvatskoj, 2006.g. , str. 9.

² U osnovnim školama se obrađuju dijalektološki tekstovi, upoznaju se osobine dijalekta u odnosu na standardni jezik, a mogu se izrađivati i razlikovne gramatike i razlikovni rječnici.

Skim sukreatorima, te koordinacija u promicanju interkulturalizma u osnovnoj školi.

1. Interkulturalizam i nastava hrvatskoga jezika

Traganje za mjestom kao ishodištem jezičnoga interkulturalizma u nastavi hrvatskoga jezika u osnovnoj školi započeli smo upoznavanjem Nastavnog plana i programa.

Utvrđili smo da neke naznake za moguće jezično interkulturalističko djelovanje postoje posebice u onom dijelu gdje se govori o programu „odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo“³, jer se upravo „interkulturalni odgoj i obrazovanje“ navodi kao jedna od programskih sastavnica. Daju se i preporuke gdje bi se i kako mogao ostvarivati taj dio programa, pa se navodi izborna nastava i izvannastavne aktivnosti, te rad u projektima, projektno učenje i timski rad.

Znamo da je svrha učenja hrvatskoga jezika u osnovnoj školi složena, stoga je podijeljena na razine, od kojih je ovdje posebice važna odgojna razina, na kojoj se pored „ljubavi prema hrvatskom jeziku i narodu koji se na njem izražava i stvara svoja kulturna dobra“ pretpostavlja i „pozitivni osjećajni odnos prema nestandardnim inačicama hrvatskoga jezika, jezična snošljivost i kulturni odnos prema drugim jezicima“. Pod drugim se jezicima jamačno misli i na jezike nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj.

U programskim sadržajima za 5. razred govori se o pojmu „manjinski jezik“, u okviru teme „Hrvatski jezik i dvojezičnost“, kako bi učenici razlikovali „materinski i drugi jezik“, razumjeli „razliku između jednojezičnoga i dvojezičnoga ovladavanja hrvatskim jezikom“; razumjeli „ulogu službenoga jezika“ i „ulogu manjinskoga jezika“.⁴

U 8. razredu u području jezičnoga izražavanja u sklopu teme „Slušanje i čitanje, govorenje i pisanje dijalektnih tekstova“ učenicima se prezentiraju pojmovi „standardni jezik, zavičajni govor, materinski jezik,

³ „Odgoj i obrazovanje za ljudska prava i za demokratsko građanstvo sustavno je uveden u hrvatski odgojno-obrazovni sustav 1999. godine odlukom vlade Republike Hrvatske, koja se odnosi na primjenu Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo. U njemu su ujedinjena dosadašnja iskustva stečena provođenjem takvoga odgoja i obrazovanju našem sustavu i iskustva drugih zemalja.“, Nastavni plan i program za osnovnu školu, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, str. 24

⁴ Ibidem, str. 36.

manjinski jezik“, što se postiže slušanjem i čitanjem s razumijevanjem zavičajnih književnih djela.

U metodičkim priručnicima za jezik naglašava se važnost svih načela kao svojevrsnih orijentira u nastavnom radu, ali se posebice ističe načelo odgojnosti o kojem autor Težak kaže: „Nastava hrvatskoga jezika mora biti mnogostruko odgojna. Jezični odgoj već je istaknut kao važan cilj ovoga predmeta. Uz ljubav prema jeziku koji uči i svijest o potrebi jezične kulture učenik mora steći i navike jezične snošljivosti , tj. poštivanje tuđih jezika , narječja, idioma.“(Težak, 1996, 95)

Raspravljajući o temeljima na kojima se ostvaruje i bez kojih ne može funkcionirati nastava hrvatskoga jezika metodičari u teoriji i u praksi navode četiri važna temelja: učenik, učitelj, jezik i okolnosti.

Okolnosti određuju svaku ljudsku djelatnost, pa tako i školsku nastavu. Za nastavu hrvatskoga jezika važno je nekoliko okolnosti: zemljopisne, povijesne, gospodarske, kulturološke, političke, a od posebne su važnosti jezične okolnosti. Odnose se na mjesni govor, žargon učenika, učenike bilingviste, dvojezičnu sredinu, višejezičnu sredinu, jezično susjedstvo s drugim etničkim skupinama.(Težak,1996)

Jezične i kulturološke okolnosti, koje su važne za jezičnu nastavu, mijenjaju iz godine u godinu, iz generacije u generaciju, zbog različitih razloga: „poboljšanja prijevoza, razvoja komunikacijske tehnologije, ekonomske globalizacije i migracija.“ (Piršl, 2005, 50).

Kao posljedica stalnih mijena kulturoloških i jezičnih okolnosti su kulturne razlike među ljudima i njihova uloga u svakodnevnom, pa i školskom životu . Tako su danas više nego prije česte situacije u kojima se nalaze učenici i učitelji kao pripadnici različitih kultura i govornici različitih materinskih jezika.

Da bismo kao učitelji/nastavnici hrvatskoga jezika mogli poticati interkulturalni dijalog među učenicima i učiteljima, odnosno da bismo uopće mogli započeti djelovati s pozicije učitelja/nastavnika hrvatskoga jezika kao promotori interkulturalizma, moramo preispitati osobne interkulturalne kompetencije.

1.1. Učitelji i nastavnici hrvatskoga jezika

Pred učitelje razredne nastave i nastavnike hrvatskoga jezika u predmetnoj osnovnoškolskoj nastavi stoje novi izazovi i zahtjevi glede uključivanja u promicanje interkulturalizma.

Kada se raspravlja o suvremenim, mogli bismo reći interkulturalnim kompetencijama učitelja/nastavnika, onda se prvenstveno misli na tri bitne dimenzije, a to su „kognitivna, emocionalna i ponašajna“, od kojih je prema riječima autorice Piršl (2005,87) najvažnija emocionalna jer se uz ponašajnu svakodnevno manifestira kako u životnim situacijama tako i u razredu u neposrednom radu s učenicima.

Interkulturalno kompetentne osobine ima svaki učitelj/nastavnik koji „vlada i verbalnom i neverbalnom komunikacijskom kompetencijom; stalno poboljšava znanje o svojoj i drugim kulturama; poštuje i prihvaća učenike pripadnike drugih kultura s vlastitim identitetom; koji je u interaktivnom odnosu s pripadnicima drugih kultura; sposoban otkriti i širiti istinu, osobna iskustva, produbiti saznanja o sebi kako na individualnoj razini tako i na razini pripadajuće grupe; sposoban za veću otvorenost, fleksibilnost i kreativnost u cilju suočavanja s novim izazovima u razredu/društvu; sposoban shvatiti posljedice diskriminacije kulturno drukčijih u razredu/društvu; sposoban je razviti nestereotipno mišljenje i anti-predrasudne stavove u razredu/društvu“ (Piršl, 2005, 89).

Osobine interkulturalnog kompetentnog učitelja/nastavnika su brojne i složene, ali smo svjesni da se neke stječu i kroz permanentno/cjeloživotno učenje (seminari, doškolovanje, tečajevi, smobrazovanje).

Pod pretpostavkom da smo kao učitelji, odnosno nastavnici, kompetentni za promociju interkulturalizma u školi, moramo se informirati o jezičnoj slici školske pa i šire sredine u kojoj djelujemo. U tu svrhu moramo se informirati o jezicima i kulturama manjinskih zajednica iz kojih dolaze naši učenici.

Primjerice u Primorsko-goranskoj županiji, odnosno na području Rijeke živi devet nacionalnih manjina: albanska, bošnjačka, crnogorska, mađarska, makedonska, romska, slovenska, srpska i talijanska manjina. Jedino talijanska manjina ima osnovnoškolsku i srednjoškolsku nastavu na vlastitom jeziku.

Drugi se manjinski jezici (albanski, bošnjački, crnogorski, mađarski, makedonski, romski, slovenski i srpski) govore u obiteljima, kulturnim domovima, pri kulturno-umjetničkim društvima, a prezentiraju se svake godine na etnosmotrama koje sve češće uključuju i interkulturalne dijaloge.⁵ Interkulturalni dijalozi su neupitna potreba vremena u kojemu živimo i za to je potrebno postepeno, na primjeren način, pripremati

⁵ Etnosmotra, tradicionalna manifestacija na kojoj udruge nacionalnih manjina predstavljaju svoj jezik, kulturu i običaje (2009. g. održana je 13. etno smotra)

učenike osnovnoškolce, ali i studente kao buduće učitelje/nastavnike jezika.

Kada govorimo o programskim vrstama nastave u osnovnoj školi, znamo da postoje: obvezna, dopunska i dodatna nastava, izborna i slobodna nastava, te učeničke slobodne izvannastavne aktivnosti.

U traganju za mjestom jezičnoga interkulturalizma u nastavi hrvatskoga jezika odlučili smo se za posebne programske vrste nastave, a to su izborna nastava, fakultativna nastava, te posebice slobodne izvannastavne učeničke aktivnosti.

1.2. Izborna i fakultativna nastava i jezični interkulturalizam

Uz obvezne programe osnovna škola može na svakoj razini, razrednoj i predmetnoj, učenicima ponuditi više različitih programskih sadržaja. Učenik može birati ponuđeni izborni predmet „u cjelini ili pak samo određeno područje iz nastavnih predmeta“ (Težak, 1996), što postaje obveza za cijelu nastavnu godinu.

U osnovnim školama moguće je, osim nadarenim i ambicioznim učenicima, ponuditi svim učenicima čiji materinski jezik nije hrvatski jezik različite jezične programske sadržaje između kojih učenik obvezno bira jedan ili dva. Učenik može birati nastavni predmet u cijelosti ili samo jedno njegovo područje i dužan ga je učiti cijele školske godine. Također učeniku se mora napomenuti da izabrani predmet ili njegov dio znači i više sati tjedno nastave, s čime treba upoznati i roditelje, odnosno skrbnike.

Iz iskustva znamo da izborna nastava nije nikada zaživjela jer su učenici i učitelji/nastavnici opterećeni obaveznim programskim sadržajima.

U skoroj budućnosti izborna nastava drugih jezika, pa i manjinskih, mogla bi se ponuditi učenicima viših razreda osnovne škole po uzoru na Sloveniju, gdje se kao izborni jezik nudi hrvatski jezik u nizu od sedamdesetak izbornih predmeta.⁶ Naravno da ponuđene jezike i druge

⁶ „Kurikularna reforma obrazovanja u Sloveniji donijela je dosta novina ; što se osnovnoškolskog sustava tiče to je devetogodišnje školovanje i otvorenost programa koja je omogućila uvođenje niza izbornih predmeta (učenicima je na raspolaganju oko 70-ak predmeta), među kojima je svoje mjesto našao i hrvatski jezik u 7., 8. i 9. razredu.“, Benjak, M., Požgaj Hadži, V. : Sadržaji kulture i civilizacije u sklopu učenja hrvatskoga jezika kao stranog-instrumenti prevladavanja predrasuda i stereotipa, str. 144.

sadržaje moraju preuzeti kao nositelji oni učitelji/nastavnici koji za to imaju potrebne kompetencije.

Naša „teorija i praksa hrvatskoga jezika“ poznaje i slobodnu ili fakultativnu nastavu hrvatskoga jezika koju „učenik može i prekinuti kad ustanovi da ga preopterećuje, da prelazi njegova očekivanja i mogućnosti.

Slobodna, odnosno fakultativna,⁷ nastava slična je izbornoj nastavi po početnim radnjama jer učenik na početku školske godine može potpuno samostalno odabrati jedan ili čak više nastavnih predmeta koji nisu propisani programom, naravno ako za to škola ima mogućnosti.

Razlika između izborne i fakultativne nastave je u tome što učenik tijekom nastavne godine može od fakultativne nastave odustati, ako mu je preteška ili ne ispunjava njegova očekivanja.

Možda bi se danas u duhu interkulturalizma mogla afirmirati fakultativna jezična nastava.

1.3. Filološka grupa u osnovnoj školi

Izvannastavne aktivnosti u osnovnoj školi organiziraju se za sve učenike, povezane su s nekim od nastavnih predmeta. Učenici slobodno prema svojim interesima biraju vrstu izvannastavne aktivnosti, a učitelji/nastavnici postaju njihovi kreativni voditelji.

Učitelj/nastavnik hrvatskoga jezika „može voditi različite učeničke književne, jezikoslovne, recitatorske, dramske, novinarske, filmske, radiotelevizijske i srodne družine, sekcije, klubove, društva, radionice“ (Težak, 1996, 124).

Jezik je glavna tema učeničke izvannastavne djelatnosti filološke grupe slobodnih aktivnosti u školi. Možda baš zbog bavljenja jezikom ta vrsta slobodnih izvannastavnih aktivnosti nikada nije postala popularna u našim osnovnim školama.

Filološka grupa/sekcija od početaka učeničkih slobodnih aktivnosti u hrvatskom školstvu danas nikada nije zaživjela kao što su literarna, recitatorska, dramska i novinarska. Izuzetak čine svijetli primjeri nekih hrvatskih osnovnih škola, odnosno njihovih učitelja/nastavnika hrvatskoga jezika koji su kao voditelji filoloških grupa zajedno sa svojim učeni-

⁷ „Odgojno-obrazovni rad u osnovnoj školi ostvaruje se redovitim i izbornom nastavom, te dopunskim i dodatnim radom s učenicima.“, Nastavni plan i program za osnovnu školu, str.13.

ma izradili razlikovne gramatike i razlikovne rječnike, skrbeći o hrvatskim dijalektima, odnosno o učenicima koji su njihovi izvorni govornici.

U današnjim jezičnim okolnostima školski filolozi mogu sadržavati dvije sekcije: jednu u razrednoj, a drugu u predmetnoj nastavi.

Mlađi školski filolozi mogu se baviti jezikom/jezicima kroz razne jezične igre⁸ (kviz, zagonetke, gramatički domino, pitalice), jezične šetnje zavičajem s ciljem upoznavanja jezične slike školske sredine, susrete s izvornim govornicima i pjesnicima te u radionicama izrađujući umne/misaone mape.

Učenici od 5. do 8. razreda mogu se baviti zavičajnim rječnikom, za koji trebaju najprije po sekcijama prikupljati jezičnu građu zavičaja, a potom radioničkim radom, uz naročitu pomoć učitelja/nastavnika i drugih stručnih kompetentnih osoba ovisno o tome hoće li rječnik biti dvojezičan ili višejezičan.

Kako su danas u modi radionice, i u okviru filološke grupe može se organizirati prevoditeljska radionica u kojoj će učenici učiti kako se prevodi s hrvatskoga na strani jezik i obratno. Za početak može se sastaviti stupac najfrekventnijih riječi u učeničkom rječniku, a kasnije se tom nizu dodaju druge riječi potrebne za komunikaciju u raznim svakodnevnim aktivnostima. Riječi se raspoređuju po vrstama, abecedno nižu u stupce, a potom se na sve materinske govore i jezike kojima učenici govore u svojim obiteljima. U prevoditeljskim učeničkim radionicama osim učitelja/nastavnika potrebno je angažirati i druge stručne i kompetentne osobe.

Učenike bi trebalo poticati na bavljenje izvannastavnim aktivnostima prije svega prema njihovim željama jer je to temeljno načelo uključivanja u slobodne izvannastavne školske aktivnosti, no danas u vremenu.

Filološke grupe/sekcije djeluju u školi i zbog prirode posla izvan škole. U školi to mogu biti radni sastanci na kojima se dogovara sadržaj, način rada, radionice, power point prezentacije, okrugli stol za razgovore o ključnim problemima i poteškoćama u radu. Izvan škole, što učenici posebice vole, kreće se: u filološke šetnje gradom, posjete kulturnim domovima nacionalnih manjina, na susrete s izvornim govornikom konkretnoga jezika, sakupljanje usmenih oblika iz različitih narodnih baština.

Školske filološke grupe mogu surađivati s drugim grupama slobod-

⁸ Težak, S (1969): *Jezične igre*. U: Literarne, novinarske, recitatorske i srodne družine, Zagreb, Školska knjiga, str.70-77.

nih aktivnosti: literarnom i novinarskom, scenskom, recitatorskom, glazbenom, likovnom, informatičkom ako se radi na zajedničkom projektu koji obuhvaća sve nijanse nacionalne baštine. Također je poželjna suradnja školske filološke grupe sa srodnom grupom u zavičaju u sklopu kulturno-umjetničkog društva nacionalne manjine čiji se jezik upoznaje s ciljem predstavljanja školskoj i vanškolskoj sredini. Konkretno školski filolozi sa područja Rijeke mogli bi sudjelovati na etnosmotrama manjinskih kultura i jezika koje se održavaju u rujnu.

Da bi se učenici osnovne škole motivirali za bavljenje jezičnom problematikom poželjno je da se jednom godišnje u školi održi smotra ili tribina na kojoj će biti prezentirana postignuća mladih filologa. Također je poželjno da se mladim školskim filozima omogući suradnja sa srednjoškolicima kojih zanimaju jezici njihove sredine, te sa studentima hrvatskoga jezika, stranih jezika i poglavito kulturologije.

2. Zaključak

U sadašnjoj osnovnoškolskoj nastavi hrvatskoga jezika ima prostora za promicanje ideje interkulturalizma u postojećim dvojezičnim i višejezičnim zajednicama. Polazišta za interkulturalistički jezični odgoj, a potom i za jezično obrazovanje trebaju biti konkretni jezici školskih užih i širih sredina.

Od poznatih programskih vrsta nastave jezika u razrednoj i predmetnoj osnovnoškolskoj nastavi danas je interkulturalizam moguće promicati u izvannastavnim slobodnim aktivnostima, a u budućnosti i kao izborna nastava.

Filološke grupe koje u okviru slobodnih aktivnosti nikada nisu postale popularne, sada imaju jedinstvenu priliku. Školski filolozi mogu startati već u razrednoj nastavi. Učitelji razredne nastave trebaju animirati učenike čiji je materinski jezik hrvatski (dijalekt, narječje), manjinski, regionalni ili neteritorijalni jezik.

Učitelj voditelj grupe malih filologa treba napraviti program rada koji će učenike veseliti, poticati, a ne opterećivati. Zbog kompetencija koje se traže od učitelja voditelja poželjno je da u promicanju jezičnoga interkulturalizma djeluje barem još jedna kompetentna osoba kao sukreator. Mladi filolozi mogu po uzoru na razlikovne rječnike što su ih izrađivali njihovi vršnjaci da bi afirmirali dijalekte zavičaja, izrađivati školske višejezične rječnike da bi afirmirali zavičajne/lokalne jezike.

Važno je da se popularizacijom interkulturalizma upoznajemo s kulturom nacionalnih manjina, da svoja saznanja primjereno i kontinuirano prenosimo na učenike, s ciljem da se primjereno i u kontinuitetu osposobljavaju za kulturne i uspješne dionike suvremene komunikacije. Bez upoznavanja drugih jezika nema upoznavanja drugih kultura, jer učeći o jeziku drugih, učimo i o njihovoj kulturi.

Na kraju je važno istaknuti da je za tu misiju potrebna dodatna edukacija učitelja/nastavnika jezika da bi stekli potrebne kompetencije, treba izraditi primjerene programe, uspostaviti koordinaciju, kako ne bismo umjesto u interkulturalnost skrenuli u najboljoj namjeri u akulturalnost.

Literatura

- Benjak, M., Požgaj Hadži, V. (2005). Sadržaji kulture i civilizacije u sklopu učenja hrvatskoga jezika kao stranog-instrumenti prevladavanja predrasuda i stereotipa. U: *Bez predrasuda i stereotipa*, Rijeka: Izdavački centar Rijeka, (str. 118-162).
- Bognar, L. (2008). *Interkulturalizam i civilno društvo*. Zagreb.
- *** *Mnogo jezika, jedna obitelj. Jezici Europske unije*. Zagreb: Delegacija Europske komisije u Republici Hrvatskoj, 2006.
- Češi, M.-Barbaroša, Šikić, M. (...) . *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, Zagreb, 2009.
- Piršl, E. (2005). Verbalna i neverbalna interkulturalna komunikacija. U: *Bez predrasuda i stereotipa*, Rijeka: Izdavački centar Rijeka, (str. 50-90).
- Težak, S. (1969). *Literarne, novinarske, recitatorske i srodne družine*. Zagreb: Školska knjiga.
- Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.

INTERCULTURALISM IN INSTRUCTION OF CROATIAN IN ELEMENTARY SCHOOL INSTRUCTION

Abstract

Interculturalism as an approach of modern, democratic countries dating from the end of the 20th and the beginning of the 21st century has not yet lived its concept to the fullest.

Adopting ideas of interculturalism and their realisations in practice are expected from many human activities, especially from education. There are numerous expectations from many subjects of instruction. The focus is on language instruction and consequently on the instruction of the Croatian language. In contemporary instruction of Croatian in elementary schools ideas of interculturalism can be promoted through philological groups of extracurricular activities because these are directly connected with language.

Key words: philological groups, Croatian, ideas of interculturalism, elementary school instruction, extracurricular activities.

INTERKULTURALIZAM U NASTAVI ENGLESKOGA JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE

mr. sc. Ester Vidović
Učiteljski fakultet u Rijeci, Hrvatska
ester@ufri.hr

Sažetak

U udžbenicima engleskoga jezika za niže razrede osnovne škole sadržaji se iz područja kulture i civilizacije zemalja engleskoga govornoga područja obrađuju najčešće u sklopu pojedinih nastavnih jedinica. Jedan je od primarnih ciljeva ovih sadržaja osvješćivanje razlika unutar kultura, ali isto tako i pronalaženje sličnosti, tj. dodirnih točaka među kulturama. Ovdje se ne misli nužno na kulturalne razlike između anglosaksonskih zemalja s jedne i Hrvatske s druge strane, već i na razlike između samih zemalja engleskoga govornoga područja kako na kulturološkoj tako i na leksičkoj razini. Na taj način učenici sudjeluju u sučeljavanju nacionalnih simbola, znamenitosti, običaja i tradicija zemalja engleskoga jezičnoga izraza međusobno i u usporedbi s Hrvatskom, ali i u promišljanju leksičkih razlika između različitih varijanta engleskoga jezika i njihovih istoznačnica u hrvatskome standardnom jeziku. Uz posebnosti svake od navedenih kultura ističu se i međukulturalne sličnosti koje pridonose izgrađivanju skladnih interkulturalnih odnosa.

Gljučne riječi: anglosaksonske zemlje, engleski jezik, interkulturalni odnosi, nacionalni simboli, običaji, znamenitosti

Uvod

U posljednje smo vrijeme svjedoci sve bržega gospodarskoga, društvenog i kulturnog razvoja društva. Svijet je, kako ističe Piršl u svom radu *Verbalna i neverbalna komunikacija*, postao globalno selo zahvaljujući četirima važnim događajima: 1. poboljšanju prijevoza, 2. razvoju komunikacijske tehnologije, 3. ekonomskoj globalizaciji i 4. migracijama (Piršl, 2005.). Ove velike i bitne promjene rezultirale su intenziviranjem komunikacije i interakcije među ljudima te potrebom za multikulturalnim, odnosno interkulturalnim dijalogom, pa se u raspravama, sve češće spominju pojmovi *multikulturalizam* i *interkulturalizam*, od kojih je prvi

karakterističan za englesko govorno područje, a drugi za većinu europskih zemalja. (Piršl, 2005.)

1. Interkulturalizam i multikulturalizam

Iako se termini multikulturalizam i interkulturalizam često upotrebljavaju u istom značenju, među njima ipak postoje razlike. Multikulturalizam ukazuje na supostojanje dviju ili više kultura na istome prostoru i zadržava se na opisivanju njihovih različitosti, a pod pojmom interkulturalizma podrazumijevamo uspoređivanje kultura, mišljenja i ideja dviju ili više kultura te njihovu te njihov međusobni utjecaj. Kod interkulturalnosti naglasak je (na što ukazuje i prefiks *inter*) na međudjelovanju kultura, njihovom međusobnom prožimanju i razumijevanju, kao i na uvažavanju kulturalnih različitosti. (Piršl, 2005.)

Da bi se u posljednjem i uspjelo, potrebno je upoznati i prihvatiti vlastitu kulturu. Za razliku od vlastite kulture koja se usvaja nesvjesno, tj. spontano tijekom života, strana se kultura usvaja svjesno, na kognitivan način. (Vrhovac (1991.: 35.) Najčešće pripadnici određene kulture ne znaju objasniti svoje znanje koje je u suštini pragmatičko, dok je usvojeno znanje iz područja strane kulture teorijskog karaktera i osoba koja nije pripadnik te kulture u stanju je obrazložiti ga. Među kulturama postoje i mnoge sličnosti, no nisu sličnosti samo one koje spajaju pripadnike različitih kultura u međukulturalni dijalog, toj interakciji mogu uvelike pridonijeti i različitosti, što nije nimalo lak i jednostavan proces. Proučavanjem kulturalnih razlika bave se znanosti kao što su kulturalna antropologija, lingvistika, psihologija, politička ekonomija, etnografija i mnoge druge znanosti (Čebren, 2005.) što rezultira interdisciplinarnim karakterom kako pristupu ovom problemu tako i spoznajama vezanima uz izučavanje kulturalnih posebnosti.

Kako bi se strana kultura pojmila na ispravan način, njezino usvajanje potrebno je lišiti gledanja stvari isključivo iz svoje perspektive. Učitelji trebaju pomoći učenicima da pri učenju o različitostima između dviju ili više kultura ne dolaze do ishitrenih zaključaka ili krivih analogija do kojih učenici lako mogu doći ako svoje viđenje strane kulture baziraju isključivo na mehanizmima funkcioniranja materinske kulture. To može dovesti do donošenja pojednostavljenih ili iskrivljenih slika koje se pojavljuju prilikom usvajanja kulturoloških sadržaja iz strane kulture. To se prvenstveno odnosi na otrcane slike koje svi mi kreiramo kako o vlastitoj naciji tako i o drugim nacionalnim grupama (Vrhovac, 1991.). Iako po-

stoje mišljenja da su stereotipi zbog svoje pojednostavljenosti i nepotpunosti suvišni u nastavi, Vrhovac smatra da tom problemu ipak ne moramo pristupiti tako drastično s obzirom na činjenicu da su stereotipi oduvijek postojali, no ukazuje na potrebu preispitivanja načina na koji im pristupamo i na koji ih predstavljamo učenicima. Autorica ističe da se kulturalnim razlikama mora pristupiti oprezno, racionalno i objektivno i da ih treba temeljiti na stvarnim činjenicama. S tim se stavom u načelu slaže i Antunac (Antunac, 2002. a), koja u svom radu ističe da stereotip o bezukusnoj i nemaštovitoj engleskoj kuhinji može u nastavi poslužiti kao poveznica između kulture i civilizacije, povijesti i lingvistike, a ujedno i ležerno uvesti u nastavu dobro poznati britanski humor u vidu zbivanja šala na vlastiti račun.

1.1. Kultura i jezik

Odnos kulture i jezika složena je karaktera. Neprijeporna je činjenica da se jezik usvaja uporedo s kulturom i da je suštinski vezan uz nju. Kultura oblikuje jezik i istovremeno je proizvod jezika. Oni su neodvojivi jedno od drugoga jer "jezik je kultura, a kultura je jezik" (Karlović (1991.: 43.). Edward Sapir, kao zagovaratelj jezičnog relativizma u jezikoslovlju, naglašava društvenu uvjetovanost jezika ustvrdivši kako jezik savršeno simbolizira iskustvo (Sapir, 1951.).

Prema suvremenim pristupima proučavanju jezika u kreiranju jezika sudjeluje iskustvo i percepcija, koji se raznovrsnim procesima u mozgu uobličuju u koncepte, tj. naše razumijevanje stvarnosti oko sebe i u konačnici u elemente jezika, tako i kultura iz koje određeni jezik potječe. Pobornici kognitivnoga pristupa proučavanju jezika naročito ističu kulturološku determiniranost jezika. Tako Dirven i Radden iznose raznolika rješenja za riječ *potkova*. U engleskom jeziku to je *horseshoe*, u francuskom *fer à cheval*, dok je njemačka istoznačnica *Hufeisen*. Različite konstrukcije u navedenim primjerima ukazuju na različito poimanje stvarnosti, odnosno entiteta u njoj. Za razliku od Engleza i Francuza kod kojih je uočljiv holistički pristup entitetu, tj. viđenje odnosa životinje u cjelini i potkove koju nosi (engl. *Horseshoe*, doslovno *cipela za konja*, franc. *Fer à cheval*, doslovno *željezo za konja*), Nijemci se odnose samo na onaj dio životinje na koji je potkova pričvršćena, tj. kopito (njem. *Hufeisen*, u doslovnom prijevodu *željezo za kopito*). Druga razlika odnosi se na isti- canje materijala od kojega je izrađena potkova. U francuskom i njemač-

kom jeziku je *fer* i *Eisen* (željezo), a Englezi antropomorfiziraju spravu i zovu je *cipela za konja*. (Dirven i Radden, 2004.)

1.1.1. Interkulturalna i sociokulturna kompetencija

Uz nastojanje da učenici u kontekstu učenja stranog jezika stječu komunikacijsku kompetenciju ne smijemo zanemariti niti *interkulturalnu kompetenciju*. Ovaj složeni pojam koji se sveobuhvatno razmatra sa stajališta interpersonalnih komunikacijskih teorija obuhvaća, kako ističe Piršl, sljedeće bitne dimenzije: osobne stavove, znanje, komunikaciju, automanifestaciju i društvene odnose. (Piršl, 2005.) Interkulturalna se kompetencija proučava u kontekstu verbalne kao i neverbalne komunikacije. Byram i Zarata ističu da se nečija interkulturalna kompetencija odražava u interakciji s osobama iz različitoga kulturnoga i jezičnoga podneblja te stavljaju naglasak na usvajanju interkulturalnih stavova u svrhu što boljšega međukulturalnoga razumijevanja. (Piršl, 2005)

Osim interkulturalne kompetencije potrebno je uzeti u razmatranje i *sociokulturnu kompetenciju*, koja je usko vezana s kulturom i civilizacijom naroda koji govore jezikom koji učenici uče u školi. Vrhovac napominje da se kod "osoba s razvijenom sociokulturnom kompetencijom uočava njihovo poznavanje društvenih običaja i pravila u interakciji s pojedincima, kao i poznavanje društvenih pravila i normi u interakciji." (Vrhovac (1991.: 35.). Dok su kod osobe koja ima razvijenu interkulturalnu kompetenciju najnaglašenije osobine dotične kompetencije razumijevanje strane kulture i osjetljivosti na sličnosti i različitosti između materinske i strane kulture, empatija prema članovima drugih kultura i naponi za međukulturalnom suradnjom, kod sociokulturalne kompetencije najistaknutija karakteristika je prepoznavanje i uvažavanje sociokulturnih pravila strane kulture.

U nastavi stranih jezika trebalo bi se težiti međusobnom nadopunjavanju komunikacijske, sociokulturne i interkulturalne kompetencije. Štoviše, učenike se treba poticati da u komunikaciji uz lingvističke prenose i kulturološke elemente. S obzirom na činjenicu da će se ovaj rad fokusirati na obradu kulturalnih sadržaja, posebna pozornost posvetit će se mehanizmima poučavanja i usvajanja elemenata kulture vezanih za strani jezik koji djeca uče u nižim razredima osnovne škole.

2. Poučavanje sadržaja iz područja kulture i civilizacije zemalja engleskoga govornoga područja u nastavi engleskoga kao stranoga jezika u nižim razredima osnovne škole

U Hrvatskoj se već dulje vrijeme provodi poučavanje stranoga jezika u nižim razredima osnovne škole. Učenici već u prvom razredu započinju s učenjem stranoga jezika kao obaveznoga predmeta. Najčešće je to engleski jezik koji je od pedesetih godina prošlog stoljeća i najzastupljeniji strani jezik u hrvatskim školama. Engleski jezik je globalni jezik, jezik broj jedan u sferama međunarodnoga poslovanja, informacijske tehnologije, politike i mnogim drugima područjima, što ukazuje na potrebu poučavanja engleskoga jezika u svrhu ubrzane pripreme mladih ljudi za uspješno funkcioniranje u suvremenom društvu. Da bi se učenike osposobilo za uspješnu međunarodnu komunikaciju u navedenim područjima, bitno je osim jezičnih elemenata obuhvatiti i ekstralingvističke elemente koji su važni za proces komunikacije (Iričanin, 1991.). Uzevši u obzir činjenicu da učenje stranoga jezika započinje već u prvom razredu osnovne škole, a nekad i ranije, ne čudi da kulturalni sadržaji pronalaze svoje mjesto u udžbenicima, radnim bilježnicama i ostalom radnom materijalu za učenje engleskoga jezika u nižim razredima osnovne škole.

Ovi se sadržaji najčešće obrađuju u sklopu pojedinih nastavnih jedinica i tematski su vezani uz njih. Učenicima se nude različite aktivnosti koje ih potiču na usporedbu elemenata kulture zemlje čiji jezik uče i materinske kulture. Prepoznatljivosti britanske kulture uvelike pridonosi i pozitivan stav Britanaca prema svojim nacionalnim simbolima. (Antunac, 2002. b) Antunac navodi da je upravo ta činjenica pogodovala širokom poznavanju britanskih nacionalnih simbola i naglašava da stranci često više znaju o britanskoj kulturi i civilizaciji nego o vlastitoj. (Antunac, 2002. b)

U radu ćemo se osvrnuti na zastupljenost i način obrade sadržaja vezanih za kulturu i civilizaciju zemalja engleskoga govornoga područja, a kao građa poslužiti će udžbenici engleskoga jezika za niže razrede osnovne škole *Building Blocks 1 – 4* te *Dip in 1 – 4*.

2.1. Poučavanje kulturalnih sadržaja u 1. i 2. razredu osnovne škole

U udžbenicima engleskoga jezika za prvi i drugi razred osnovne škole sadržaji iz područja kulture i civilizacije zemalja engleskoga jezičnoga izraza malobrojni su i vezani su uglavnom uz obilježavanje blag-

dana. Ovi sadržaji uglavnom nisu vezani uz prethodnu nastavnu jedinicu, već su dodani kao prilozi na kraju udžbenika ili radne bilježnice. Pjesmice karakteristične za zemlje engleskoga govornoga područja najzastupljeniji su kulturalni sadržaji u udžbenicima i radnim bilježnicama za prvi i drugi razred. Osim pjesmice *A Halloween Song* za koju ne postoji hrvatski ekvivalent, u udžbeniku za prvi razred *Building Blocks 1*, te u udžbeniku za drugi razred *Dip in 2* nalazimo pjesmicu *Merry Christmas*, a u radnim bilježnicama za drugi razred *Building Blocks 2* i *Dip in 2* susrećemo se s pjesmicom *Jingle Bells*. Učenici toga uzrasta su se već sigurno upoznali s hrvatskim inačicama ovih pjesmica, što nastavniku engleskoga jezika pruža raznolike mogućnosti obrade ovih sadržaja. Pjesmice su pogodan medij za usvajanje stranoga jezika jer kombiniraju glazbu i tekst, što olakšava učenicima memoriranje pjesmice i čini ga zabavnijim. Učenici će zasigurno primijetiti da je hrvatski prijevod pjesmice *Merry Christmas* (*Mi želimo sretan Božić*) mnogo vjerniji originalu nego što je to prijevod pjesmice *Jingle Bells* (*Zvončići*). Ovisno o interesu učenika nastavnik može na jednostavan način ukazati učenicima na poteškoće kod prevođenja pjesmica kao što su očuvanje ritma i rime.

Aktivnosti koje se učenicima nude u udžbenicima i radnim bilježnicama, a mogu poslužiti kao materijal za promicanje interkulturalnosti, uključuju kraće tekstove i slike vezane uz obilježavanje Božića i Uskrsa, gdje se nastavniku stranoga jezika daje prostor za usporedbu božićnih i uskrasnih običaja zemalja engleskoga govornoga izraza i Hrvatske kao što su npr. Stavljanje božićnih poklona ispod bora, ukrašavanje novogodišnje jelke, oslikavanje jaja za Uskrs, uskrсна potraga za jajima (*Easter egg hunt*), itd. Ove se aktivnosti mogu kombinirati s već ponuđenim aktivnostima u vidu vježba upotpunjavanja, traženja riječi vezanih uz obilježavanje Božića u tražilicama (*wordsearch*) i rješavanja križaljki (*crossword puzzles*). Neke od mogućih aktivnosti vezanih uz obradu navedenih sadržaja obuhvaćaju vježbe spajanja riječi tematski vezanih uz obilježavanje Dana vještica, Uskrsa i Božića s odgovarajućom slikom, opisivanja blagdanskobličaja u materinskoj kulturi i zemljama čiji se jezik uči, pjevanje božićnih pjesmica na engleskom i hrvatskom jeziku istovremeno (npr. Dječaci pjevaju na engleskom, a djevojčice na hrvatskom jeziku i obratno) ili neposredno pjevanje pjesmica jedne iza druge. U posljednjoj aktivnosti učenici sudjeluju ujedinjeno i u mogućnosti su neposredno usporediti inačice pjesmica, što doprinosi uočavanju sličnosti među njima i približavanju stranoj kulturi pomoću prepoznatog odgovarajućeg modela u materinskoj kulturi. Slične vježbe mogu se provoditi i u trećem i četvrtom razredu osnovne škole, o čemu će biti riječi u daljnjem tekstu, s

naglaskom na proširivanju usvojenoga znanja o kulturi zemalja engleskoga govornoga područja.

2.2. Poučavanje kulturalnih sadržaja u 3. i 4. razredu osnovne škole

U udžbenicima i radnim bilježnicama engleskoga jezika za treći i četvrti razred kulturalni su sadržaji brojniji i raznolikiji. U udžbeniku *Dip in 4* uvodi se američka pjesmica folk tradicije (*Oh Susanna*) pa se učenici postupno upoznaju i s američkom kulturom i civilizacijom. I dalje se uče pjesmice vezane uz obilježavanje blagdana, a jedna od takvih pjesmica je i *Oh, Christmas Tree (Dip in 3)* koja se može usporediti s njemačkom pjesmicom *O, Tanennenbaum* ukoliko učenici uče njemački kao drugi strani jezik. Sadržajima vezanima uz obilježavanje blagdana u zemljama engleskog govornog područja dodan je još jedan element – prehrana. Učenici imaju priliku upoznati tipična britanska jela koja se serviraju prigodom božićnih i uskrasnih blagdana kao što su *Christmas pudding, turkey, Easter ham* i sl.

U udžbeniku i radnoj bilježnici za treći razred *Dip in 3* a u sklopu nastavne jedinice *London* učenici se upoznaju s glasovitim britanskim znamenitostima kao što su *Big Ben, Regent's Park, Tower Bridge, Buckingham Palace, Trafalgar Square* i mnogim drugima. Aktivnosti koje slijede slične su onima koje se pojavljuju u udžbenicima za prvi i drugi razred, tj. upotpunjavanje, spajanje riječi i slika, odgovaranje na pitanja, ali se nude i vježbe uspoređivanja britanskih i hrvatskih znamenitosti u vidu zasebnih zadataka u kojima učenici najprije upotpunjuju rečenice riječima vezanima uz britanske, a zatim hrvatske znamenitosti katedrala sv. Marka u Zagrebu kao ekvivalent katedrali sv. Pavla u Londonu, rijeka Sava supostavlja se rijeci Temzi, Muzej grada Zagreba Muzeju grada Londona i sl.).

Osim o znamenitostima učenici uče i o ostalim specifičnostima britanske kulture kao što su autobusi na dva kata (*double deckers*), novčana jedinica i njezine sastavnice (*pound, penny*), karakterističan raspored prostorija u kući (kuhinja, dnevni boravak i obiteljska soba u prizemlju, spavaće sobe i kupaonica na katu) koje također otvaraju mogućnosti za usporedbu dviju kultura. Komparacija tipičnog rasporeda prostorija u kući pruža učenicima mogućnosti za mnoštvo aktivnosti za razvijanje interkulturalne kompetencije kao što su crtanje nacрта svoje kuće ili stana, opis izgleda kuće ili stana, usporedba izgleda tipične britanske kuće i kuće karakteristične za kraj u kojem živimo i mnoge druge.

Uz kulturalne sadržaje vezane uz britansku kulturu i civilizaciju u radnim su materijalima zastupljeni i sadržaji vezani uz američku kulturu i civilizaciju. U udžbeniku *Dip in 4* uz nastavnu jedinicu *You've Got an E-Mail* kao novi likovi pojavljuju se dječak i djevojčica iz Sjedinjenih Američkih Država koji učenike upoznaju s američkim znamenitostima (*The White House, The Statue of Liberty* i druge), ali isto tako i s pojmovima neodvojivo vezanima uz američku kulturu i civilizaciju poput zabavnoga parka Disneyland, filmske industrije u Hollywoodu, kulturom konzumiranja brze hrane poput hamburgera i čipsa, najpopularnijih sportova i slično.

2.3. Poučavanje kulture i jezika u svrhu poticanja interkulturalnosti kod učenika

Nastavnicima engleskoga jezika pružaju se nebrojene mogućnosti za osmišljavanje aktivnosti koje potiču na promišljanje o međukulturalnim različitostima i sličnostima. Osnovu za takve aktivnosti pružaju vježbe koje su ponuđene u sklopu nastavnih jedinica. Primjer za jednu takvu aktivnost ponuđen je u sklopu obrade nastavne jedinice *Dinner at the Coopers'* a sastoji se od svrstavanja ispremiješanih rečenica koje se odnose na hrvatsku i američku kulturu u zasebne stupce :

CROATIA

We.....

We.....

- a)...eat turkey for Christmas.
- B)...always have school in the morning. uniform. C)...speak Croatian.
- D)...have school in the morning and In the afternoon.
- school. E)...play baseball.
- F)...spend holidays in children's camps.
- g)...go to school by school bus.

THE USA

They.....

They.....

- H)...eat hamburgers a lot.
- I)...don't wear a school
- J)...go to school on foot.
- k)...play football.
- L)...don't learn Croatian at
- M)...Don't celebrate Thanksgiving.
- N)...speak English at home.

Osim aktivnosti koje su učenicima već poznate poput odgovaranja na pitanja i spajanja slika s tekstom, u sklopu nastavne jedinice *You've Got Mail* učenicima se prvi put nudi usporedba leksičkih jedinica karakterističnih za dvije glavne inačice engleskog jezika: britansku i američku. Učenici se na taj način upoznaju s riječima koje se vežu za jednu od va-

rijanta engleskoga jezika (*Mum – Mom; shop – store; biscuits – cookies; sweets – candies; lift – elevator*).

U svrhu poticanja učenika na promišljanja o interkulturalnosti, nastavnik može osmisliti aktivnosti u kojima se kompariraju kulturalni elementi triju kultura: britanske, američke i hrvatske. Aktivnosti u okviru kojih bi se ovakve vježbe mogle provoditi uključuju klasificiranje rečenica u istinite ili neistinite (*true/false sentences*), svrstavanje rečenica u odgovarajuće stupce, odgovaranje na pitanja, pismenu ili usmenu komparaciju osnovnih obilježja triju kultura i slično.

2.4. Uloga nastavnika u promicanju interkulturalnosti

Da bi učenike što uspješnije potaknulo na promišljanja o interkulturalnosti, nastavnik stranoga jezika mora i sam biti otvoren prema različitostima između materinske kulture i strane kulture (ili stranih kultura) jezika koji poučava. U tu bi se svrhu nastavnici trebali neprekidno obrazovati u vidu pohađanja seminara u zemlji i inozemstvu, praćenja literature te, ukoliko je to moguće, boravka u zemlji čiji jezik poučavaju da bi se što iscrpnije informirali o različitim oblicima interkulturalnosti i da bi svoja saznanja mogli uspješno primijeniti u radu s učenicima. Svrha je odgoja za interkulturalnost razvijanje međukulturalne tolerancije i suradnje između kultura koje se na prvi pogled mogu činiti vrlo različitim, ali koje često dijele i mnoge sličnosti. Nisu samo sličnosti one koje spajaju, to uvelike mogu biti i različitosti. Nastavnikova odgovornost i zadaća u promicanju ideje interkulturalnosti među populacijom učenika nižih razreda osnovne škole leži u usmjeravanju učenika prema međukulturalnom razumijevanju, toleranciji i suradnji. Samo na taj način možemo pomoći djeci da se jednog dana razviju u moderne, samosvjesne ljude s razvijanim senzibilitetom za međukulturalnu solidarnost i razmjenu, u ljude koji su u stanju razmišljati u kontekstu kako europske tako i globalne suradnje među predstavnicima različitih kultura.

3. Zaključak

Odsječak poučavanja stranoga jezika s ciljem odgoja i obrazovanja za interkulturalnost cjeloživotan je proces koji započinje već u ranoj dobi, tj. početkom učenja stranoga jezika u osnovnoj školi, a često i u predškolskoj dobi. Osim usvajanja jezičnih sadržaja pažnja se mora posvetiti i

usvajanju kulturalnih sadržaja vezanih uz strani jezik koji djeca uče u uzrastu razredne nastave. Kulturalni se sadržaji u udžbenicima, radnim bilježnicama i ostalim nastavnim materijalima najčešće obrađuju u sklopu pojedinih nastavnih jedinica. Sadržaji su raznoliki i obuhvaćaju učenje tradicionalnih pjesmica vezanih uz kulturu i civilizaciju zemalja engleskoga govornoga izričaja, obilježavanje blagdana, upoznavanje s kulturnim znamenitostima i posebnostima zemalja engleskoga govornoga područja te dvjema glavnim inačicama engleskoga standardnoga jezika: britanskoj i američkoj. Odgovoran će nastavnik u kontekstu obrazovanja za interkulturalizam posebnu pažnju posvetiti sučeljavanju materinske i strane kulture (stranih kultura) s ciljem pripreme učenika za interkulturalnu suradnju. Međukulturalan dijalog je imperativ sadašnjice u kojem brz tempo života, globalizacija i dostignuća u poljima informacijskih i komunikacijskih tehnologija pretpostavljaju komunikaciju pojedinaca iz različitih kultura baziranu na međusobnom poštovanju, toleranciji i suradnji i osnova je za održivi razvoj svih nas.

Literatura

- Antunac, M. (2002.a), Stereotip – spona povijesti i kulture i civilizacije u nastavi engleskoga jezika, *Strani jezici*, 32 (3-4/2002.), 161. –167.
- Antunac, M. (2002.b), Nacionalni simboli Velike Britanije i rano učenje engleskoga jezika. U M. Matijević (ur.), *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu* (111. –113). Zagreb, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljska akademija u Zagrebu.
- Čebren, N. (2005.), Uvođenje interkulturalnih elemenata u nastavu stranoga jezika s naglaskom na engleskome kao lingui franci. U M. Benjak i V. Požgaj Hadži (ur.), *Bez predrasuda i stereotipa.: Interkulturalna komunikacijska kompetencija u društvenom i političkom kontekstu*. (str. 91.-117.), Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- Dirven, R., Radden, G. (2004.), The Cognitive Basis of Language. U R. Dirven, M. Verspoor (ur.), *Cognitive Exploration of Language and Linguistics* (1.-23.), Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Iričanin, G. (1991.), Veza između jezika i kulture u učenju L/2. U M. Andrijašević, Vrhovac, Y. (ur.), *Prožimanje kultura i jezika* (39.–43.), Zagreb, Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Karlovičan, V. (1991.), Nastava stranog jezika kao međukulturalni kontakt. U M. Andrijašević, Vrhovac, Y. (ur.), *Prožimanje kultura i jezika* (45.–49.), Zagreb, Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.

- Mandelbaum, D. G. (ur.). (1951.), *Selected Writings of Edward Sapir in Culture, Language and Personality*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press
- Piršl, E. (2005.), Verbalna i neverbalna interkulturalna komunikacija. U M. Benjak i V. Požgaj Hadži (ur.), *Bez predrasuda i stereotipa: Interkulturalna komunikacijska kompetencija u društvenom i političkom kontekstu*. (str. 50. –90.), Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- Vrhovac, Y. (1991.), Prožimanje kultura i učenje jezika. U M. Andrijašević, Vrhovac, Y. (ur.), *Prožimanje kultura i jezika* (35.–38.), Zagreb, Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.

INTERCULTURALISM WITH YOUNG LEARNERS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

In English textbooks for junior grades of elementary school educational contents from the area of culture and civilisation of English speaking countries are mainly taught as part of teaching units. One of the primary aims of these contents is to raise awareness of the differences amongst cultures as well as to search for the similarities, that is the common ground between cultures. This does not refer only to cultural differences between Anglo – Saxon countries on the one side and Croatia on the other, but also to the differences between the countries where English is spoken as the first language. These differences are studied on a culturological as well as lexical level. In this way students participate in comparing the national symbols, amenities, habits and traditions of English speaking countries themselves and in relation to Croatia. They also take part in reflecting upon lexical differences between the two main variants of English and their equivalents in Croatian. In addition to outlining the specificities of each culture, the cultural similarities between them are also highlighted, which greatly contributes to building harmonious intercultural relations.

Key words: amenities, Anglo – Saxon countries, English, habits, intercultural relations, national symbols

Prethodno priopćenje/ Preliminary communication

GLAZBA I INTERKULTURALNOST

mr. sc. Jasna Šulentić Begić
Učiteljski fakultet u Osijeku, Hrvatska
jsulentic@ufos.hr

Sažetak

Kroz povijesni prikaz razvoja glazbene kulture može se vidjeti da su mnogi narodi sudjelovali u njezinom razvoju. Glazbena se kultura razvijala ispreplitanjem stvaralaštva različitih naroda i različitih kultura te je ona u svojoj biti *multikulturalna* umjetnost. Na nastavi glazbene kulture pjeva se i sluša hrvatska glazba, ali i glazba ostalih naroda. Upoznavanjem vlastite kulture razvija se svijest o vlastitom *kulturnom identitetu*. Slušanjem glazbe i pjevanjem pjesama drugih naroda upoznaje se njihova kultura. To pridonosi razvoju *interkulturalnosti*.

Tijekom školske godine 2004./05. provedeno je istraživanje u *OŠ Franje Krežme* u Osijeku o primjeni *otvorenog modela* nastave glazbe u osnovnoj školi. Istraživanje je obuhvatilo učenike od 4. do 8. razreda. U ovom radu izdvojeni su sadržaji koji se odnose na 7. razred. Analizirani su pripadajući izvedbeni program i istraživački dnevnik, koji su nastali kao rezultat istraživanja. S obzirom da je glazba u svojoj biti *multikulturalna* proizlazi da su nastava glazbene kulture i otvoreni model zasnovani na *interkulturalnosti*.

Ključne riječi: nastava glazbe, otvoreni model, multikulturalnost, interkulturalnost, kulturni identitet, osnovna škola

Uvod

Različitost i povezanost pojedinih kultura danas se drže posebnim vrijednostima te se u *multikulturalnim* demokratskim društvima potiče *interkulturalnost* koja iskazuje odnos među tim kulturama i potrebu međusobne interakcije zasnovane na razumijevanju. Interkulturalnost je usko povezana s postojanjem *kulturnog identiteta* koji izražava jedinstvenost i autentičnost neke kulture te pripadnost pojedinca ili društvene skupine toj kulturi. I Hrvatska teži takvom tretiranju kulturalnosti te se u prijedlogu *Nacionalnog okvirnog kurikulumu* u okviru društveno-humanističkog područja kaže da će učenici:

- usvojiti osnovna znanja i pozitivan odnos prema zavičajnoj i hrvatskoj kulturnoj baštini i domovini, kao i prema drugim kulturama, europskoj i svjetskoj kulturnoj baštini,
- imati snažan smisao za identitet koji uključuje poštovanje različitosti,
- razumjeti i poznavati nacionalni kulturni identitet u odnosu prema kulturnim identitetima Europe i ostatka svijeta,
- razumjeti sljedeće odnose: lokalno–globalno, tradicionalno–moderno i postmoderno, većinsko–manjinsko, duhovno–materijalno, hrvatski identitet–multikulturalnost. (*Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi*, 2008: 46, 47, 48)

Kulturni identitet zasniva se na elementima tradicijske i suvremene kulture, a tvore ga oblici *duhovne* (jezik, književnost, glazba, ples, običaji i dr.) i *materijalne* (graditeljstvo, artefakti) kulturne baštine. Glazba kao dio kulturnog identiteta može u mnogome doprinijeti interkulturalnosti. Koje područje glazbe najviše izražava kulturni identitet? Prema Sulzu to je područje autentične narodne glazbe (u kojoj 90 % čini instrumentalna plesna glazba). Navodi da su, npr. Plesovi poput *lendlera*, *valcera* i *jodlera* tipični za austrijsko-bavarsko-švicarsku kulturnu zonu, *polka* za češko-slovački-prostor, *mazurka* za Poljake, *čardaš* za Mađare, *kolo* za hrvatsko-srpski prostor, *flamenco* i *habanera* za Španjolsku, *fado* za Portugal, *sirtaki* za Grčku, citra, harfa, cimbal (Hackbrett), orgulje (Örgele) za austrijsko-švicarski prostor, cimbal za Mađarsku i Slovačku, gajde za Škotsku, kantele za Finsku itd. (Sulz, 2004) Rojko kaže da glazbeni folklor treba poznavati zato što je nedopustivo da današnji obrazovani čovjek ne poznaje vlastitu glazbenu tradiciju. (Rojko, 2009) U nekom multinacionalnom razredu moglo bi upoznavanje narodne glazbe pojedinaca različitih nacija doprinijeti interkulturalnosti, no što ako se ti mladi ljudi ne poistovjećuju s glazbenom tradicijom svoga naroda? Činjenica je, naime, da se mladi poistovjećuju s rock i pop-glazbom, a ne s vlastitom folklornom tradicijom. Striegel ističe da je ta situacija dobila globalnu dimenziju: ne samo da su mladi postali nosiocima kulture, nego se određeni, jedinstveni ukus proizašao iz standardnog plesnog mainstreaama može dokazati na cijelom svijetu. (Striegel, 2004) Unatoč tome, Stiegel smatra da je glazbena pedagogija dužna „u nastavu uključiti strane kulture i pozabaviti se njihovom glazbom“ (Isto: 132), jer škola „i glazbena nastava – mora pridonijeti rušenju predrasuda i strahova, stavljanjem u prvi plan miran suživot domaćih sa strancima i pokraj

stranaca.“ (Schumacher, 2004: 139) Belz smatra da proučavajući glazbu drugih naroda, otvaramo mogućnost za još dublje upoznavanje kulture tih naroda što je vrlo važno u vremenu kad se mnoge kulture miješaju. (Belz, 2010) Stoga, da bismo s pripadnicima drugih kultura ostvarili uspješnu komunikaciju, potrebno je upoznati njihove narodne pjesme, plesove, narodna glazbala, narodne nošnje i običaje. Abril ističe da bi bilo idealno pjevati pjesme na izvornom jeziku, ali, ako je izvorni jezik pretežak ili ne možemo doći do izvornika, možemo pjevati i na vlastitom jeziku. U tom slučaju na to treba upozoriti učenike te im pružiti priliku da poslušaju snimku pjesme na izvornom jeziku. (Abril, 2006) Bröcker smatra da pjevanje pjesama iz različitih europskih kultura nije samo estetsko-glazbeni doživljaj, nego da tako intuitivno saznajemo mnogo i o kulturama naših susjeda. Ističe da upravo ta kulturna raznolikost jest ono što Europu čini tako bogatu. Poznajemo li glazbu, veće je razumijevanje drugoga te možemo u uzajamnom poštovanju pozitivno usmjeriti svoj život. (Bröcker prema Brusniak, 2009)

1. Glazba i multikulturalnost

Naša prva tvrdnja, da je glazba *multikulturalna*, zasniva se na spoznaji da su različiti narodi doprinijeli razvitku glazbene kulture te da ona svoj nastanak i razvoj duguje različitim kulturama iz kojih je proizašla. Zato ćemo u daljnjem tekstu u glavnim crtama istaknuti kulture, narode i države koji su zaslužni za njezin razvoj. Naime, glazba postaje otkad postoje ljudi. Ne zna se što se točno pjevalo, sviralo, ali se zna da su se ljudi bavili glazbom. To se vidi iz iskopina starih glazbala, odnosno crteža i reljefa na kojima su ljudi svirali najrazličitija glazbala pronađenih na različitim dijelovima zemaljske kugle.

U starim civilizacijama (Egiptu, Kini, Indiji, Grčkoj) vjerovalo se da glazba ima odgojnu moć. Egipćani, kao jedan od najkulturnijih naroda u staro doba, koristili su se *harfama* i *flautama* tri tisuće godina pr. N. e. Harfe i flaute prošle su razvojni put te su danas glazbala simfonijskog orkestra. Kineska se glazba zasnivala na *pentatonskom sustavu*, ali i na *kromatici*. Oba sustava nalazimo u različitim kulturama (pentatoniku u međimurskoj, mađarskoj, rumunjskoj, irskoj narodnoj glazbi te u duhovnim pjesmama američkih crnaca; kromatiku u hrvatskoj i bosansko-hercegovačkoj narodnoj glazbi). Ti su sustavi inspirirali mnoge skladatelje poput I. Stravinskog, N. Rimski Korsakova, C. Debussyja, M. Ravela i dr. Kinezi su se koristili *drvenim bubnjem, čegrtaljka, zvon-*

čičima, zvečkama, kingom (sličan *gongu*) i *kinom* (sličan *citri*). Usavršena, ta su glazbala danas u sastavu simfonijskog orkestra. Drveni bubanj i kin – citra, narodna su glazbala mnogih naroda. U Indiji se također koristila pentatonika, a od glazbala *vina – citra* i *zvona* koja su danas također glazbala simfonijskog orkestra. Od Hebreja srednjovjekovna katolička crkva preuzela je oblike zborskog pjevanja i pjevanje *psalama*. Najrazvijeniju glazbenu kulturu imali su Grci. Njihov tonski sustav postaje temelj kasnijih sustava. Grci stvaraju osnovu notnog pisma upotrebljavajući slogove slične solmizaciji Guida Aretinskog kojom se danas služimo.

Srednji vijek u Europi razlikuje *crkvenu* i *svjetovnu* glazbu. Crkveni napjevi – *gregorijanski koral*, pjevali su se u svim vjerskim zajednicama kršćanskog svijeta. Starija crkvena glazba zasnivala se na melodijama grčkih i hebrejskih napjeva, ali i na napjevima nekršćanskih naroda. Srednjovjekovni crkveni modusi zadržavaju nazive starogrčkih (*dorska, frigijska, lidijska, miksolidijska, eolska i jonska*). Neke moduse nalazimo i u hrvatskim narodnim pjesmama (*dorska i frigijska*), a eolski i jonski modus osnove su glazbe zapadne civilizacije. U srednjem vijeku postavljene su osnove notnog sustava. Srednjovjekovnu svjetovnu glazbu stvaraju *trubaduri* u Francuskoj i *Minnesänger* u Njemačkoj. Glazbu za niže slojeve stvaraju putujući glazbenici, zabavljači, tzv. *Žongleri*.

Renesansa je razdoblje znanstvenih otkrića i otkrivanja novih zemalja te novog pogleda na svijet. Renesansa se iz Italije širi na cijelu Europu. Glazba se i dalje dijeli na crkvenu i svjetovnu. Djela Nizozemca Orlanda di Lassa i Talijana Palestrine, izvode se u Madridu, Krakovu, Londonu, Stockholmu i dr. Najveća tekovina renesansne glazbe je polifono vokalno višeglasje *a cappella*.

Barokni se stil javlja u zemljama gdje je protureformacija bila najjača, a to su Austrija, Njemačka, Španjolska, Italija i Poljska. Najveći skladatelji barokne glazbe su Nijemci Johann Sebastian Bach i Georg Friedrich Händel. Ostali su značajni predstavnici barokne glazbe Talijani Claudio Monteverdi i Antonio Vivaldi te Englez Henry Purcel. U baroku nastaju instrumentalne (*suita, sonata i koncert*) i vokalno-instrumentalne vrste (*opera, oratorij i kantata*). Podrijetlo naziva baroknih vrsta (osim *suite = franc.*) u većini je slučajeva talijansko: sonata, koncert, opera, oratorij, kantata. Sve novonastale barokne vrste podrijetlom su iz Italije. Suita, pak, kojoj je jezično podrijetlo francusko, sastoji se od stiliziranih plesova različitih europskih naroda (*allemande – Njemačka, courante – Francuska, gigue – Irska, sarabande – Španjolska, menuet – Francuska, i*

dr.) Naziv najvažnijega instrumenta baroka (*klavi*)čembala, također potječe iz talijanskog jezika. Oznake tempa i dinamike, koje se počinju zapisivati u baroku također potječu iz talijanskog jezika: *adagio*, *largo*, *allegro*, *vivo*, odnosno, *piano*, *forte*, *mezzoforte* itd.

Klasicizam je razdoblje vladavine skladatelja njemačkog govornog područja. Najistaknutiji predstavnici su Joseph Haydn i Wolfgang Amadeus Mozart iz Austrije te Ludwig van Beethoven iz Njemačke. Sva trojica obitavaju u Beču, tadašnjoj prijestolnici Habsburške monarhije. U razdoblju klasicizma nastaje *opera buffa* koja je naziv također talijanskog podrijetla.

Romantičnih je glazbenika bilo mnogo. Gotovo svaka europska zemlja ima nekog istaknutog predstavnika. U doba romantizma javlja se *nacionalni stil*. U mnogih naroda (Mađari, Česi, Hrvati, Rumunji, Poljaci, Nijemci, Talijani i dr.) budi se nacionalna svijest i težnja za nacionalnim identitetom. Glazba postaje sredstvom buđenja domoljubnih osjećaja. Nastaju *nacionalne opere* (hrvatska *Ljubav i zloba* V. Lisinskog, ruska *Ivan Susanjin* M. Glinke, češka *Prodana nevjesta* B. Smetane, i dr.). Razdoblje romantizma počinje dijeliti glazbu na *ozbiljnu* i *zabavnu*. Nova, zabavna vokalno-instrumentalna vrsta, *opereta*, javlja se sredinom 19. stoljeća istovremeno u Beču (Johann Strauss ml.) i Parizu (Jacques Offenbach). Zahvaljujući Johannu Straussu ml. *Valcer* je jedan od najpopularnijih plesova vremena, a valceri i *polke* postaju sastavni dijelovi njegovih opereta. Frédéric Chopin, koji je sav svoj stvaralački opus posvetio glasoviru, između ostaloga sklada *mazurke* i *poloneze* (poljske narodne plesove).

Dvadeseto je stoljeće obilježeno mnoštvom različitih stilova. Podjela glazbe na ozbiljnu i zabavnu zaoštrena je do krajnosti. Zahvaljujući novim komunikacijama, Europa više nije središte razvoja glazbene umjetnosti. Europske skladatelje nadahnjuje afrička i azijska glazba kako u ozbiljnoj tako i u zabavnoj glazbi (*world music*). Zabavnoj glazbi u najširem smislu pripadaju *jazz*, *mjuzikl*, *filmska glazba* i *rock*. Sve te vrste nastaju u Americi.

Iz ovog povijesnog krokija možemo zaključiti da su u razvoju europske glazbene kulture sudjelovali gotovo svi europski, ali i mnogi izvan-europski narodi. Ta činjenica čini osnovu njezine *multikulturalnosti*.

2. Otvoreni model nastave glazbe utemeljen na interkulturalnosti

Druga tvrdnja koju ovdje zastupamo jest da su nastava glazbe u osnovnoj školi i otvoreni model zasnovani na *interkulturalnosti*. Otvoreni model nastave glazbe „u središte stavlja samo jednu aktivnost i to slušanje glazbe, za razliku od integrativnog modela, u okviru kojeg se propisivalo glazbeno opismenjivanje, pjevanje po sluhu, sviranje, glazbeno stvaralaštvo, slušanje glazbe i muzikološki sadržaji.“ (Šulentić Begić, 2009: 23-24) U otvorenom modelu „zadana je aktivnost slušanje glazbe i usvajanje muzikoloških sadržaja, dok ostale aktivnosti bira sam učitelj prema svojim sklonostima ili u dogovoru s učenicima u skladu s njihovim interesima. U okviru obvezatnog dijela nastavnog sadržaja, tj. slušanja glazbe, učenici će upoznati umjetničku, narodnu, popularnu i jazz-glazbu.“ (Isto, 24)

U istraživanju koje smo proveli tijekom školske godine 2004./05. u OŠ Franje Krežme u Osijeku (otvoreni model u nastavi glazbene kulture) pjevale su se sljedeće vrste pjesama:

- pjesme hrvatskih autora,
- pjesme stranih autora pjevane na hrvatskom jeziku,
- pjesme stranih autora pjevane na stranim jezicima,
- hrvatske narodne pjesme,
- pjesme drugih naroda pjevanih na hrvatskom jeziku,
- pjesme drugih naroda pjevane na stranim jezicima.

Slušale su se sljedeće vrste skladbi:

- hrvatska narodna glazba,
- narodna glazba drugih naroda,
- glazba hrvatskih autora,
- glazba stranih autora.

Istraživanjem su obuhvaćeni učenici od 4. do 8. razreda. Uz obvezno slušanje glazbe, pjevanje je bila izabrana aktivnost. Za potrebe ovoga rada izdvajamo sadržaje 7. razreda, pripadajući izvedbeni program i istraživački dnevnik koji su nastali kao rezultat istraživanja. Izdvojene su pjesme koje su se pjevale, odnosno, skladbe koje su se slušale i analizirale s obzirom na njihovo podrijetlo i vrstu.

Tablica 1. *Pjevane pjesme u sedmom razredu prema vrsti i podrijetlu*

Raz-red	Pjesme hrvatskih autora	Pjesme stranih autora pjevane na hrvatskom jeziku	Pjesme stranih autora pjevane na stranim jezicima	Hrvatske narodne pjesme	Pjesme drugih naroda pjevanih na hrvatskom jeziku	Pjesme drugih naroda pjevane na stranim jezicima
7.	I. Zajc: <i>Cvate ruža rumena</i>	Amerika: H. Arlen: <i>Iznad duge</i> Kuba: H. Fernández: <i>Guantanamera</i>	Amerika: H. Arlen: <i>Iznad duge</i> (engl.) Kuba: H. Fernández: <i>Guantanamera</i> (španj.)	Božićna pjesma: Svim na zemlji Slavonija: <i>Vesela je Šokadija</i> Međimurje: <i>Grad se beli</i> <i>Ki su dečki</i> Turopolje i Pokuplje: <i>Letovanić</i> Podravina: <i>Mila Marice</i> Istra: <i>Ča je more</i> Dalmacija: <i>Plovi barka</i>	Engleska: <i>Greensleeves</i> <i>Sad sretan budi čovječe</i> Francuska: <i>Pjesma trubadura</i> Japan: <i>Sakura</i>	Engleska: <i>Greensleeves</i> (engl.) Japan: <i>Sakura</i> (jap.)

Od ukupno devetnaest pjesama, najviše je *hrvatskih narodnih pjesama* (8), slijede *pjesme drugih naroda pjevanih na hrvatskom jeziku* (4), zatim po dvije pjesme *stranih autora pjevane na hrvatskom jeziku*, *stranih autora na stranim jezicima*, *pjesme ostalih naroda pjevane na njihovim jezicima*. Bila je samo jedna *pjesma hrvatskog autora*.

Već sam izbor pjesama upućuje na interkulturalnost. Hrvatskim se pjesmama razvijala svijesti o vlastitom, hrvatskom identitetu. Pjesme stranog podrijetla pridonijele su upoznavanju drugih kultura, odnosno, interkulturalnosti.

Skladbe prema vrsti i podrijetlu koje su slušane u sedmom razredu tijekom jedne školske godine prikazane su u tablici 2. Od ukupno pedeset skladbi, najviše je *glazbe stranih autora* (18) i *hrvatske narodne glazbe* (18), nakon čega slijedi *narodna glazba drugih naroda* (9). Najmanje, tj. pet skladbi je iz kategorije *glazba hrvatskih autora*. Iz navedenih rezultata može se zaključiti kako se težilo tome da učenici usvoje „osnovna znanja i pozitivan odnos prema zavičajnoj i hrvatskoj kulturnoj baštini i domovini, kao i prema drugim kulturama, europskoj i svjetskoj kulturnoj baštini“ te da se nastojalo kod učenika razviti „smisao za identitet koji uk-

Tablica 2. *Slušane skladbe u. 7. razredu prema vrsti i podrijetlu*

Raz. 7.	Hrvatska narodna glazba	Narodna glazba drugih naroda	Glazba hrvatskih autora	Glazba stranih autora
	<p>Božićna pjesma: <i>Svim na zemlji</i></p> <p>Dalmacija: <i>Trogirska kvadrilja</i> (mandolinski orkestar) <i>Posadi bilu ružu</i> (klapa) <i>Čobanska</i> (diple s mihom) <i>Kolo lindo</i> (lijerica) <i>Pisma majci</i> (klapa) <i>Splitski plesovi</i> (mandolinski orkestar)</p> <p>Istra i Kvarnera: <i>Tanac</i> (sopel) <i>Balun</i> (diple s mihom)</p> <p>Medimurje: <i>Mužikaši</i> (cimbali, violina i bas)</p> <p>Podravina: <i>Rašpa</i> (cimbali) <i>Ples s ropčecom</i> (cimbali i gudači) <i>Drmeš</i> (tamburaški sastav)</p> <p>Slavonija i Baranja: <i>Slavonsko kolo</i> (tamburaški sastav) <i>Todore</i> (gajde i tamburaški sastav) <i>Šokačko kolo</i> (tamburaški sastav)</p> <p>Turopolje i Pokuplje: <i>Letovanić</i> (tamburaški sastav) <i>Drmeš</i> (dvije violine i bas)</p>	<p>Australija: <i>Old groove</i> (đideridu)</p> <p>Engleska: <i>Sad sretan budi</i> <i>čovječe</i> <i>Greensleeves</i></p> <p>Italija: <i>Saltarello</i></p> <p>Japan: <i>Sakura</i> (koto)</p> <p>Kuba: <i>Gvantamera</i> <i>El aosto de Tula</i> <i>De camina a la Veruda</i></p> <p>Španjolska: <i>A mi no me gustan las rubias</i> (flamenco)</p>	<p>I. Lukačić: <i>Ex ore infantium</i> Emil Cosseto: <i>Folklori koncert</i> (<i>Moja diridika</i>, <i>Slavonsau poskočica i Šokačka pisma i kolo</i>) I. M. Ronjgov: <i>Bilo vavek veselo</i></p>	<p>Austrija J. Haydn: <i>Koncert za trubu i orkestar u Es-duru</i> - 1. st. W. A. Mozart: <i>Mala noćna glazba KV 525</i> - 1. st. W. A. Mozart: <i>Simfonija u g-molu</i> br. 40 - 1. st. W. A. Mozart: <i>Sonata za klavir u A-duru KV 331</i> - 3. st. (<i>Alla turca</i>)</p> <p>Češka Dvořák: <i>Klavirski trio u e-molu</i>, op. 90 - 1. st. B. Smetana: <i>Vltava</i></p> <p>Engleska B. Britten <i>Mlada osoba upoznaje orkestar</i></p> <p>Norveška E. Grieg: <i>Klavirski koncert u a-molu</i>, op. 16 - 1. st. E. Grieg: <i>suita Peer Gynt</i> - 1. i 2. st.</p> <p>Njemačka C. Orff: <i>kantata Carmina burana - O Fortuna</i> J. Pachelbel: <i>Kanon</i> J. S. Bach: <i>Suita za čembalo u G-duru</i> J. S. Bach: <i>2. suita u h-molu</i>, BWV 1067 - 7. st., <i>Badinerie</i> L. van Beethoven: <i>Sonata za klavir u c-molu (Patetična)</i>, op. 13, br. 8 - 2. st. L. van Beethoven: <i>5. simfonija u c-molu</i>, op. 67 - 1. st. L. van Beethoven: <i>Gudački kvartet u B-duru</i>, op. 18 - 1. st.</p> <p>Rusija P. I. Čajkovski: <i>Klavirski koncert u b-molu</i>, op. 23 - 1. st.</p> <p>Španjolska G. Bizet: <i>suita Dječja igra</i> - 12. st. (<i>Lopta</i>)</p>

ljučuje poštovanje različitosti.“ (*Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi*, 2008: 46-47)

2.1. Primjeri nastavnih jedinica

Rezultat istraživanja primjene otvorenog modela u OŠ Franje Krežme jest i istraživački dnevnik. Zato ćemo u daljnjem tekstu izdvojiti neke nastavne jedinice u kojima se upoznavala vlastita kultura te se posredno budila svijest o vlastitom identitetu. Izdvojiti ćemo i nastavne jedinice koje su imale svrhu upoznavanja kultura drugih naroda te su na taj način doprinijele interkulturalnosti.

Nastavna jedinica: Ki su dečki – ponavljanje glazbenog folklor Međimurja

Tijek sata

Uvodni dio

- *otpjevati poznatu pjesmu Grad se beli*

Glavni dio

- *utvrditi da je pjesma iz Međimurja; uz pomoć karte Hrvatske utvrditi gdje se nalazi Međimurje*
- *učenici će zamijetiti da je melodija pjesme Grad se beli sastavljena od pet različitih tonova te treba zaključiti da se radi o pentatonici; također treba uočiti ritam sinkope koji je karakterističan za susjednu Mađarsku; zaključiti da su međimurske pjesme pod utjecajem mađarskog folklor*
- *naučiti pjevati pjesmu Ki su dečki; analizirati tekst pjesme koja je također iz Međimurja; objasniti nepoznate riječi; uočiti da je pjesma ljubavna; utvrditi da je u molskom tonalitatu, koji je čest u međimurskim pjesmama,*
- *slušati glazbeni primjer na cimbalu, violini i basu; učenici će prepoznati sva tri glazbala; učenicima je vjerojatno poznato da se cimbal može vidjeti i u ansamblima mađarske narodne glazbe*
- *slušati pjesmu Ljubav se ne trži u izvedbi rock-sastava Vještice i pjesme Klinček stoji pod oblokom u izvedbi rock-sastava Azra*

Završni dio

- *pjevanje pjesme Ki su dečki – individualno, u paru ili skupini*

Što smo tijekom sata postigli na području interkulturalnosti/multikulturalnosti/nacionalnog identiteta?

- ponovili narodnu pjesmu te naučili novu pjesmu iz Međimurja = očuvanje hrvatske baštine
- podsjetili se obilježja narodne glazbe Međimurja = očuvanje hrvatske baštine
- uočili da se pentatonika javlja i u Međimurju i u Mađarskoj = multikulturalnost
- violina = glazbalo narodne i umjetničke glazbe = ispreplitanje narodne i umjetničke kulture = multikulturalnost
- upoznali se s činjenicom da narodna glazba može biti temelj stvaranja popularne glazbe = ispreplitanje narodne i popularne kulture = multikulturalnost

Nastavna jedinica: Pjesma trubadura

Tijek sata

Uvodni dio

- *slušati trubadurski napjev Eno sagrado en Vigo iz Španjolske M. Codaexa iz 14. stoljeća*
- *Glavni dio*
- *učenici će uočiti da skladbu pjeva solist na španjolskom jeziku uz pratnju male harfe, bubanja i glazbala hurdy-gurdy; učenici vjerojatno neće prepoznati hurdy-gurdy; učitelj će uz pomoć ilustracije objasniti da je to staro srednjovjekovno glazbalo te da je hurdy-gurdy spoj gudačkog glazbala i glazbala s tipkama*
- *slušati Pjesmu trubadura iz Francuske u instrumentalnoj izvedbi; učenici će uočiti blokflautu, mali bubanj i tamburin; zajednički doći do zaključka da su trubaduri bili plemići koji su se bavili pisanjem stihova i skladanjem te da su živjeli u srednjem vijeku*
- *naučiti pjevati Pjesmu trubadura*
- *slušati srednjovjekovni talijanski ples Saltarelo; učenici će uočiti plesni karakter, orkestar stare glazbe u kome se ističe puhačko glazbalo (preteča oboe) koje prate bubanj, tamburin i hurdy-gurdy*
- *slušati gregorijanski koral Veni Sancte spiritus; učenici će uočiti muški zbor a cappella, latinski jezik te duhovni karakter skladbe*
- *zaključiti da se u srednjem vijeku glazba dijelila na duhovnu i svjetovnu*

Završni dio

- *slušati spoj popularne glazbe i gregorijanskog koralu u pjesmi Principles of Lust izvedbi grupe Enigma*

Što smo tijekom sata postigli na području interkulturalnosti/multikulturalnosti/nacionalnom identitetu?

- upoznali renesansnu pjesmu iz Španjolske = upoznavanje strane baštine = interkulturalnost
- naučili novu pjesmu iz Francuske = upoznavanje strane baštine = interkulturalnost
- upoznali narodni ples iz Italije = upoznavanje strane baštine = interkulturalnost
- uočili da se glazbalo hurdy-gurdy javlja i u Francuskoj i u Italiji = multikulturalnost
- upoznali se s činjenicom da duhovna glazba može biti temelj stvaranja popularne glazbe = ispreplitanje duhovne i popularne kulture = multikulturalnost

Nastavna jedinica: Sakura

Tijek sata

Uvodni dio

- *slušati skladbu Sakura u izvedbi japanskog glazbala koto*

Glavni dio

- *tijekom slušanja učenici će prepoznati da se radi o glazbi Dalekog istoka i da glazbalo pripada skupini trzalačkih glazbala; uz pomoć fotografije opisati izgled glazbala (13 žica) te način sviranja (pomoću tri trzalice)*
- *ljestvicu koja je karakteristična za Daleki istok učenici će imenovati kao pentatoniku, tj. ljestvicu koja se sastoji od pet tonova*
- *naučiti pjevati pjesmu Sakura najprije na hrvatskom, a potom na japanskom jeziku; uočiti da pjesma govori o ljepoti prirode, tj. stabla trešnje u cvatu*
- *otpjevati pjesme koje su usvojene tijekom školske godine; obratiti pažnju na lijep i izražajan ton te na točnu intonaciju; pjevati sljedeće pjesme: Greensleves, Pjesma trubadura, Iznad duge, Mila Marice, Letovanić, Ki su dečki i Vesela je Šokadija*

Završni dio

- *slušati skladbu Rokudan na glazbalu koto*

Što smo tijekom sata postigli na području interkulturalnosti/multikulturalnosti/nacionalnog identiteta?

- upoznali pjesmu iz Japana = upoznavanje strane baštine = interkulturalnost

- naučili pjevati pjesmu na japanskom i hrvatskom jeziku = interkulturalnost
- upoznali japansko glazbalo koto = upoznavanje strane baštine = interkulturalnost
- uočili da se pentatonika javlja i u Međimurju i u Mađarskoj i u Japanu = multikulturalnost

3. Zaključak

Kroz povijesni prikaz razvoja glazbene kulture može se vidjeti da su mnogi narodi sudjelovali u njezinom razvoju. Glazbena se kultura razvijala ispreplitanjem stvaralaštva različitih naroda i različitih kultura te je ona u svojoj biti multikulturalna umjetnost.

Na nastavi glazbene kulture pjevala se i slušala hrvatska glazbu, ali i glazba ostalih naroda. Upoznavala se vlastita kulture i razvijala svijest o vlastitom kulturnom identitetu. Slušanjem glazbe i pjevanjem pjesama ostalih naroda i upoznavala se njihova kultura. To je pridonosilo razvoju interkulturalnosti. U današnjem globalnom društvu interkulturalni odgoj može riješiti mnoge probleme suživota među različitim skupinama. Od njega se očekuje da pridonese daljnjem razvitku demokracije, zaštiti ljudskih prava i osnovnih sloboda, boljem međunarodnom razumijevanju i suradnji, te slobodi, sigurnosti, i miru u svijetu. Interkulturalni odgoj trebao bi pridonijeti promidžbi svijesti o nacionalnom, vjerskom i kulturnom identitetu pojedinca jer učeći prepoznavati i cijeniti svoje posebnosti, učimo cijeniti različitosti. (Sekulić-Majurec, 1996) Današnji čovjek mora biti interkulturalno obrazovan kako bi mogao razumjeti i prihvatiti osobe koje pripadaju ostalim kulturama, s vlastitim kulturnim identitetom.

Kako je glazba multikulturalna umjetnost, ovim smo radom željeli dokazati da su nastava glazbene kulture i otvoreni model koji se primjenjuje u nastavi glazbe u osnovnoj školi zasnovani na interkulturalnosti.

Literatura

Abril, C. (2006). Music That Represents Culture: Selecting Music with Integrity. *Music Educators Journal*, 93(1), 38. Retrieved from MasterFILE Premier database. Preuzeto sa: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=f5h&AN=22174148&site=ehost-live>

- Belz, M. (2006). Opening the Doors to Diverse Traditions of Music Making: Multicultural Music Education at the University Level. *Music Educators Journal*, 92(5), 42. Retrieved from ERIC database. Preuzeto sa: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ755087&site=ehost-live>
- Brown, H. M. / Stein, L. K. (2005.) *Glazba u renesansi*. Zagreb: Hrvatsko muzikološko društvo.
- Brusniak, F. (2009.) Atlas pjesama europskih jezika Zvučnoga mosta. Zagreb: *Tonovi*, 53, 52-56.
- Chailley, J. (2006.) *Povijest glazbe srednjeg vijeka*. Zagreb: Hrvatsko muzikološko društvo.
- Dahlhaus, C. (2007.) *Glazba 19. stoljeća*. Zagreb: Hrvatsko muzikološko društvo.
- Danuser, H. (2007.) *Glazba 20. stoljeća*. Zagreb: Hrvatsko muzikološko društvo.
- Dobrota, S. / Kovačević, S. (2007.) Interkulturalni pristup nastavi glazbe. Zagreb: *Pedagoška istraživanja* 4 – 1.119-129.
- Muzička enciklopedija*. (1971.) Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu*. (2006.) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi*. (2008.) Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Preuzeto s: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>.
- Palisca, Claude V. (2005.) *Barokna glazba*. Zagreb: Hrvatsko muzikološko društvo.
- Pestelli, G. (2008.) *Doba Mozarta i Beethovena*. Zagreb: Hrvatsko muzikološko društvo.
- Rojko, P. (1996.) *Metodika nastave glazbe: teorijsko – tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera. Pedagoški fakultet.
- Rojko, P. (2004.) *Metodika glazbene nastave – praksa I. dio*. Zagreb: Jakša Zlatar.
- Rojko, P. (2005.) *Metodika glazbene nastave – praksa II. Dio*. Zagreb: Jakša Zlatar.
- Rojko, P. (2009.) Značenje glazbenog obrazovanja na pozadini različitih nacionalnih povijesti – Hrvatska, Zagreb: *Tonovi*, 53, 57-64.
- Rummenhöller, P. (2004.) *Glazbena pretklasika*. Zagreb: Hrvatsko muzikološko društvo.
- Schumacher, J. (2004.) Kulturni identitet i glazbena pedagogija. Zagreb: *Tonovi*, 44, 137-139.
- Sekulić-Majurec, A. (1996.) Interkulturalizam u obrazovanju – osnova multikulturalnog Društva. Zagreb: *Obnovljeni život*, vol. 51, br. 6, 677-687.

- Striegel, L. (2004.) „Tuđinac je tuđinac samo u tuđini“. Zagreb: *Tonovi*, 44, 130-133.
- Sulz, J. (2004.) Od svijesti o sebi do identiteta, Zagreb: *Tonovi*, 44, 120-125.
- Šulentić Begić, J. (2009.) *Primjena otvorenog modela nastave glazbe u osnovnoj školi*. Magistarski rad, Muzička akademija u Zagrebu/Filozofski fakultet u Zagrebu, Zagreb, 253 str.
- Šulentić Begić, J. (2009.) Pjevanje kao izabrana aktivnost otvorenog modela nastave glazbe.
- Vrandečić, T./Didović, A. (ur.) Zadar: *Zbornik radova s Drugog specijalizirano umjetničko – znanstvenog skupa: Glas i glazbeni instrument u procesu edukacije učenika i studenata (GGIPEUS) 2008.*, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 153-164.
- Ščedrov, Lj. / Marić, S. (2004.) *Glazbena sedmica – udžbenik iz glazbene kulture za sedmi razred osnovne škole*. Zagreb: Profil International.

MUSIC AND INTERCULTURALISM

Abstract

Historical development of musical culture has been related to the fact many people participated in its development. Musical culture has been developing through creative interweaving of different nations and different cultures, and it is essentially a multicultural art. Music classes include singing and listening to both Croatian music and music of other nations. By introducing their own culture, awareness of their cultural identity is developed. Listening to music and singing songs of other nations is also learning about these cultures, which contributes to the development of interculturalism.

In the course of the school year 2004/05 a survey was conducted in primary school Franje Krežme in Osijek on the application of *open model* of music classes in primary school. The study included students from classes 4 to 8. In this paper we emphasize the activities related to the 7th class. We will analyse the corresponding performance programmes and research diary resulting from the research. Since music is essentially multicultural, teaching music culture and the open model are based on interculturalism.

Key words: teaching music, open model, multiculturalism, interculturalism, cultural identity, primary school

INTERKULTURALNO ISKUSTVO UČENIKA NIŽIH RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE NA NASTAVI GLAZBENE KULTURE

mr. sc. Tihana Škojo
I. gimnazija Osijek, Hrvatska
tihana.skojo@skojo.hr

Sažetak

Na nastavi glazbene kulture učenici imaju prilike upoznati se s većim brojem umjetničkih djela skladatelja različitih nacionalnosti. Učenici tako upoznaju vrijednu umjetničku glazbu, ali i jedan dio vlastite kulture ili kulture nekog drugog naroda. Osim na taj način interkulturalno iskustvo učenici nižih razreda osnovne škole mogu doživjeti i tako da im se omogući interkulturalni dijalog s drugim kulturama, odnosno suradnja s učenicima iste dobi, ali različitog kulturnog podrijetla.

U ovom radu daje se prikaz istraživanja koje se bavilo upravo tim pitanjem, dakle, pitanjem mogućnosti ostvarivanja interkulturalnog dijaloga među učenicima koji potječu iz različitih kultura. Proveden je projekt kojim se nastojalo ostvariti što intenzivniji interkulturalni dijalog između djece hrvatskog i mađarskog podrijetla s tim da je najveći naglasak stavljen na upoznavanje glazbene kulture tih dvaju naroda. U ovaj projekt bili su uključeni učenici trećih razreda dviju osječkih osnovnih škola: Osnovne škole Antuna Mihanovića u Osijeku i Prosvjetno-Kulturnog Centra Mađara u RH.

Ključne riječi: interkulturalnost, učenici nižih razreda osnovne škole, nastava glazbene kulture, mađarska kultura, hrvatska kultura

Uvod

Svaka kultura ima svoje osobitosti i svoja vlastita, za nju tipična, obilježja koja čine pojedine osobe pripadnicima određene kulture te oblikuju njihov identitet. Republika Hrvatska multikulturalna je zajednica koja Ustavom ima uređene odnose između dominantne skupine stanovništva i svih manjinskih skupina. Budući da mađarska nacionalna manjina tradicionalno živi na području Slavonije, a posebice Baranje gdje je i autohtono stanovništvo, njihova integracija na ovim prostorima ima naj-

dublju povijest, stoga je najbolji primjer interkulturalizma ovog prostora u svim razinama.

U svrhu dopunjavanja znanja učenika trećeg razreda osnovne škole obilježjima hrvatske i mađarske kulture ostvarena je interakcija između tih dviju kultura. Proveden je projekt u kojemu se nastojala ostvariti interkulturalna komunikacija između učenika hrvatskog i mađarskog podrijetla s naglaskom na kulturne vrijednosti vezane uz glazbu.

1. Nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj

Na području Republike Hrvatske tradicionalno živi veliki broj nacionalnih manjina koje su zbog demografskih promjena teritorijalno disperzirane na sve dijelove države. Hrvatska je od SFRJ naslijedila model zaštite prava mađarske, talijanske, češke, slovačke, rusinske i ukrajinske nacionalne manjine da bi se nakon osamostaljenja i međunarodnog priznanja 1992. donio Ustavni zakon o ljudskim pravima i slobodama i pravima svih etničkih i nacionalnih zajednica ili manjina (Tatalović, 2005, 22). Prema Ustavnom zakonu o pravima nacionalnih manjina Republika Hrvatska definira nacionalne manjine kao „skupine hrvatskih državljana čiji su pripadnici tradicionalno nastanjeni na teritoriju Republike Hrvatske, a njihovi članovi imaju etnička, jezična, kulturna i/ili vjerska obilježja različita od drugih građana i vodi ih želja za očuvanjem tih obilježja“ (NN, 155/2002, članak 6). Nakon donošenja Ustavnog zakona službeno je priznato 22 nacionalne manjine koje se međusobno razlikuju po broju pripadnika, tradiciji, položaju i političkom utjecaju (Tatalović, 2005, 27). Za Republiku Hrvatsku značajno je istaknuti kako pripada skupini zemalja koje jamče ostvarivanje prava nacionalnih manjina te da im ne osigurava samo pravo na kulturnu autonomiju, nego i pravo na političko predstavništvo na svim razinama vlasti. Hrvatska jamčeći manjinama kulturnu autonomiju obvezuje se omogućavanje uspostave mreže kulturnih ustanova i komunikacijskih kanala za artikuliranje posebnosti manjinskih zajednica, valorizaciju njihovih postignuća u kulturnoj, znanstvenoj i umjetničkoj sferi te kvalitetne veze sa sunarodnjacima, drugim nacionalnim zajednicama i većinskim narodom (Domini, 2000, 170). Jedna od bitnih sastavnica zajamčenih prava manjina na kulturnu autonomiju je odgoj i naobrazba na materinskom jeziku, kao dio jedinstvenog obrazovnog sustava na koji se primjenjuju svi zakonski propisi sukladni stupnju i vrsti škole na hrvatskom jeziku. I ostali segmenti kulturne autonomije manjina u Hrvatskoj kao manjinski mediji, znanstvena djelatnost,

umjetnost, izdavaštvo i ostalo imaju pravno uporište i provode se sukladno potrebama pojedinih manjina.

1.1. Mađarska nacionalna manjina

Područja na kojima su naseljeni predstavnici mađarske nacionalnosti u Hrvatskoj i međusobna povezanost hrvatskog i mađarskog naroda najvećim je dijelom refleksija povijesnih zbivanja koji počinju datirati između 895. i 900 godine njihovim dolaskom u Karpatsku dolinu. Hrvati i Mađari mnoga su povijesna iskustva stekli zajedno te su kao proizvod burnog razdoblja zajedništva, zajedničkih gospodarskih i trgovinskih interesa, osobnih i kulturnih zbližavanja proizašli migracijski procesi i međusobno povezivanje dvaju naroda.

Iako pripadnici mađarske manjine žive na prostoru cijele Hrvatske, u većim ili manjim koncentracijama u dvadeset županija, najveći broj na sjeveroistoku i istoku Hrvatske upravo je na području burnog zajedničkog povijesnog iskustva. Granica koja na tom dijelu razdvaja mađarski i hrvatski teritorij presjekla je prirodnu cjelinu Baranje, stoga veći broj pripadnika mađarske manjine živi upravo u području razgraničavanja država (Domini, 2000, 175). Njihova povijest u hrvatskoj Baranji ugrađena je u prostor, ali i u njihovu svijest kao odrednica kontinuiteta. Bez obzira na mijenjanja vlasti i pripadnosti teritorija različitim državama, kultura stanovnika pripadnika mađarske nacionalne manjine predstavlja konstantu.

Prema rezultatu popisa stanovništva Državnog zavoda za statistiku 2001. godine se u Republici Hrvatskoj 16595 stanovnika izjasnilo pripadnicima mađarske nacionalnosti, odnosno 7482 muškarca i 9113 žena, što ukupno čini 0,4% od ukupnog stanovništva Hrvatske. Od ukupnog broja stanovnika, mađarske nacionalnosti u Osječko – baranjskoj županiji trenutno živi 59% .

1.1.1. Kulturna obilježja Mađarske nacionalne manjine

Blizina i permanentna veza s Republikom Mađarskom omogućavaju mađarskoj manjini u Hrvatskoj da interpretiraju i usvajaju kulturne obrasce identične ili vrlo slične onima matičnog naroda. To se u primarno odnosi na povijest, jezik i vjeru. Za pripadnike mađarske nacionalne manjine u Hrvatskoj zajednička prošlost jest vjerovanje u zajedničko podrijetlo s narodom u matičnoj državi i doživljaj cjelokupne zajedničke povi-

jesti kroz interakciju društvenih skupina i svakodnevnu životnu praksu (Domini, 2000, 194-195). Jezik je važan čimbenik kulturnog i etničkog jedinstva mađarske manjine u Hrvatskoj i predstavlja značajan resurs za dokazivanje etničke posebnosti, te se često doživljava kao oslonac opstojnosti zajednice u tim prostorima (Domini, 2000, 195). Vjera i njezino ispovijedanje također pripadaju među važne čimbenike kulturnog i jezičnog identiteta kao oblik zajedništva pripadnika manjine koji pomaže opstanku pojedinca i skupine. Pripadnici mađarske nacionalne manjine u Hrvatskoj, prema zadnjem popisu stanovništva, većinom su rimokatolici i protestanti.

1.1.2. Mađarska nacionalna manjina u obrazovnom sustavu

Odgoj i obrazovanje mađarske manjine određen je, osim zakonskim propisima kojima se uređuje cjelokupno školstvo i predškolski odgoj u Hrvatskoj, i posebnim ustavnim i zakonskim odredbama. Oni uzimaju u obzir specifičnosti manjinskih zajednica, odnosno odgoj i obrazovanje uz uporabu materinskog jezika.

Izgradnjom Prosvjetno-kulturnog centra Mađara Republike Hrvatske u Osijeku omogućeno je pripadnicima mađarske manjine dvojezično obrazovanje vertikalnom shemom koja uključuje predškolski odgoj, osnovnu školu i gimnaziju. Nastavni plan i program na mađarskom jeziku i pismu, uz opći dio, obvezno sadrži dio čiji je sadržaj u vezi s mađarskim jezikom, književnosti, povijesti, geografiji i mađarskim kulturnim stvaralaštvom. Dio nastavnog plana i programa vezanog uz posebnost mađarske nacionalne manjine utvrđuje i donosi Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa po mišljenju predstavnika mađarske nacionalne manjine (Tatalović, 2005, 48). Učenici školske ustanove s nastavom na mađarskom jeziku obvezno uče hrvatski jezik prema utvrđenom Nastavnom planu i programu. Mađarska manjina u Hrvatskoj većinom rabi udžbenike, knjige, nosače zvuka, slike i časopise iz Mađarske. U dijelu udžbenika koji se ne može preuzeti iz matične države zbog razlike u nastavnim programima i interpretacijama pri Ministarstvu kulture i športa Hrvatske omogućuje se prijevod s hrvatskog na mađarski jezik (Domini, 2000, 200). Odgojno obrazovni rad u školskoj ustanovi na mađarskom jeziku i pismu obavljaju nastavnici koji potpuno vladaju mađarskim jezikom i pismom (Tatalović, 2005, 48), a u slučaju nedostatka kvalificiranog nastavnog kadra, izvornih govornika, mađarske vlasti pružaju pomoć pri stručnom usavršavanju na mađarskom jeziku u svrhu stalnog poboljšanja odgojno obrazovnog procesa.

2. Interkulturalizam kao imperativ suvremenog obrazovanja

Shvaćanje društva kao multikulturalne zajednice u svim svojim sastavnim dijelovima uvjet je današnjeg društvenog razvitka. Multikulturalizam sve više prožima današnje društvo i permanentno oblikuje novo shvaćanje društva. Kao utemeljitelja multikulturalizma mnogi autori smatraju Johana Gottfrieda Herdera (1744-1803). Prema Herderu (Mesić, 2009, 28), kao jedinstveni izraz kulture međusobno se nadopunjavaju i obogaćuju svijet svojom raznovrsnošću. Stoga, svaka kultura je dragocjena po tome što jest. Kultura naroda mnogostruko prožima svoje članove: njihov način mišljenja, osjećanja i prosuđivanja, prehranu i odijevanje, govor tijela, ideale, zadovoljstvo, oblike imaginacije, estetske, moralne i druge vrednote. Kultura prema Tyloru (1973, 63) složena je cjelina koja uključuje znanje, vjerovanje, umjetnost, moral, zakone, običaje i sve druge sposobnosti i navike koje je čovjek stekao, odnosno sveukupno nasljeđe pojedinca i društvenih skupina kojima pojedinac pripada (Perotti, 1995, 64). Kultura je središnja kategorija svake multikulturalističke perspektive, temeljem koje se uspostavljaju razvijeni demokratski sustavi zemalja svijeta.

Tragom razvijenih demokratskih zemalja svijeta na načelima kulturnog pluralizma Hrvatska, kao multikulturalna zajednica, svoj kulturni razvoj bazira na načelima interkulturalizma. Interkulturalizam je svjetski pokret kojim se pronalaze najprihvatljiviji načini uređivanja multikulturalnih društava. U svom temeljnom određenju dva su osnovna zadatka interkulturalizma. Prvi zadatak odnosi se na stvaranje i jačanje dominantnog nacionalnog, jezičnog, kulturnog i vjerskog identiteta (Previšić, 1994, 19), odnosno svakom se pojedincu pokušava osigurati osobni kulturni razvoj, a istodobno se razvija i svijest o odnosu prema drugim pojedincima s kojima čini društvenu skupinu (Perroti, 1995, 64). Drugi zadatak osnova je za međusobno razumijevanje i poštivanje te ostvarivanje načina življenja u različitostima (Previšić, 1994, 19). Stoga je osnovna ideja interkulturalizma svih multikulturalnih društava usmjerena prema uspješnom suživotu različitih kultura, uz zadržavanje svojih osnovnih obilježja (Sekulić-Majurec, 1996, 876).

Za uspješno ostvarivanje suživota manjinskih grupa s dominantnim društvom od primarne je važnosti svaki pristup interkulturnog obrazovanja, obrazovanje kroz obrazovni proces koje bi poticalo spoznaje o različitostima i toleranciju. U interkulturalnom okružju, koje postaje neophodnost današnje škole, djeca međusobno svakodnevno otkrivaju razlike i sličnosti. Istraživanjem sličnosti i razlika djeca ostvaruju međusobni

odnos koji postaje polazište interkulturalne odgojno obrazovne aktivnosti. Interkulturalno podučavanje oblik je obrazovanja koji omogućuje djeci da prošire raspon svojih referenci i dožive drukčija kulturalna obilježja svojeg okruženja (Perotti, 1995, 77), da uspostave i razviju odnose s pojedincima i skupinama, prihvate sve sličnosti i razlike te nauče komunicirati i surađivati s njima. Dolaskom u školu djeca oplemenjuju svoju društvenu sredinu kulturalnim osobinama svojih obitelji i započinju suradnički odnos između svih sudionika obrazovnog sustava, stoga školski obrazovni sustav prenošenjem znanja i vrijednosti preuzima odgovornu zadaću podučavanja i po pitanju interkulturalnog aspekta. Škola je mjesto gdje će se razvitak koji je započet u obitelji nastaviti, odnosno mijenjati ili učvrstiti. Nastavnici moraju biti svjesni svoje odgovorne i zahtjevne uloge i svojom kompetentnošću moraju osigurati vrijedno interkulturalno obrazovanje. Od osobite je važnosti za interkulturalno obrazovanje stručno usavršavanje, koje omogućuje da nastavnici steknu kompetencije pomoću kojih će na što je moguće djelotvorniji način ostvarivati interkulturalno podučavanje. Stručnim usavršavanjem nastavnici će dobiti vrijedna znanja, ali i konkretne načine, postupke i metode kojima će obogatiti svoju nastavnu praksu i iskustva učenika.

Osim nastavnika za ostvarivanje interkulturalnog obrazovanja, zbog svih specifičnosti, nužna je potpora i aktivnost cijele obrazovne zajednice. Suradnja se odnosi na sve osobe i ustanove koji bi svojim prijedlozima, ili u vidu konkretne obrazovne pomoći, poboljšali interkulturalno podučavanje.

2.1. Nastavni predmet glazbena kultura u interkulturalnom obrazovanju

Prilikom interkulturalnog podučavanja svi nastavni predmeti mogu biti potpora školskom obrazovnom sustavu. Interkulturalni pristup poželjno je provesti kroz sve aspekte obrazovanja fleksibilnom metodologijom u kojoj će svaki predmet pronaći poveznicu u svrhu ostvarenja zajedničkog cilja; oživotvorenja ideje skladnog suživota, kao osnove mira i tolerancije (Sekulić-Majurec 1996, 876).

U nizu nastavnih predmeta pogodnih za interkulturalno podučavanje značajno mjesto pripada glazbenoj nastavi. Na nastavi se glazbene kulture učenici imaju prilike upoznati s brojnim umjetničkim djelima skladatelja različitih nacionalnosti i pri tome biti u doticaju s najrazličitijim kulturama. Istovremeno će učenici spoznati vrijedna ostvarenja vlastite narodne kulturne baštine i Hrvatske umjetničke glazbe te oblikovati vla-

stiti identitet. Glazbeno obrazovanje značajno pomaže oblikovanju ličnosti i daje svakom pojedincu kulturni identitet i domovinu, a s obzirom na univerzalni jezik glazba je djelotvorno oruđe interkulturalizma (Perotti, 1995, 99). Glazba svojim jedinstvenim oblikom komunikacije ruši sve zapreke i predstavlja idealno sredstvo prihvaćanja drugih kultura.

Hrvatsku glazbenu pedagogiju oplemenile su gotovo sve europske ideje, kako one proizašle iz pojedinih glazbeno pedagoških pravaca, primjerice Jugend(musik)bewegung i Kunsterziehungsbewegung, tako i one povezane npr. s J. J. Rousseauom, J. Curwenom, H. Kretschmarom, C. Orffom, Z. Kodályjem, M. Altom, T. W. Adornom i drugima (Rojko, 2009, 58). Stoga je nastava glazbe u Hrvatskoj u većoj ili manjoj mjeri jednaka onoj u ostalim europskim zemljama i podrazumijeva da će učenici u općeobrazovnoj školi pjevati, svirati, učiti glazbeno pismo, slušati, samostalno stvarati glazbu i učiti o glazbi. Omjer pojedine aktivnosti u nastavnoj praksi pitanje je pojedine konkretne koncepcije i argumentirana je isključivo stručnim razlozima (Rojko, 2009, 57). Upravo glazbeno obrazovanje je od svih nastavnih predmeta najbliže ostvarenju ideje interkulturalizma, na način da kroz jedinstvenu europsku pedagogiju omogućuje stvaranje svijesti o specifičnostima, razlikama i sličnostima drugih kultura, a istovremeno učenjem o hrvatskom folkloru i hrvatskim skladateljima omogućuje uspostavljanje glazbenog hrvatskog identiteta.

3. Interkulturalno iskustvo učenika na nastavi glazbene kulture

Projekt interkulturalno iskustvo s naglaskom na glazbeni aspekt zamišljen je u svrhu potvrđivanja glazbe kao jedinstvenog oblika ljudske komunikacije, koja više od tisuću godina pridonosi kulturnoj jedinstvenosti i raznolikosti europskih naroda. Upoznavanje učenika s raznolikostima glazbe i povezivanje glazbe domovine s glazbom drugog naroda, uklopljeno u širi nacionalni kontekst, bio je primarni obrazovni projektni cilj. Nakon uvida u nastavni program hrvatskog jezika, prirode i društva i glazbene kulture, sukladno trenutnom stupnju znanja i interesu učenika, razgovorom s učiteljima razredne nastave, te sukladno tendenciji da se s interkulturalnim obrazovanjem započinje što je moguće ranije, utvrđeno je da će se projekt realizirati s učenicima trećeg razreda osnovne škole. Za predstavnike hrvatske kulture, zbog imena škole, odabran je treći razred OŠ Antuna Mihanovića u Osijeku, dok su kao predstavnici mađarske nacionalne manjine odabrani učenici Prosvjetno-Kulturnog Centra Mađara u RH iz Osijeka.

S obzirom na utvrđeni cilj projekta željelo se prije svega utvrditi znanje učenika hrvatskog razreda o temeljnim osobinama mađarske nacionalne kulture. U svojim odgovorima na postavljena pitanja iz upitnika izdvajamo kako 4 učenika znaju nacrtati mađarsku zastavu, 14 učenika zna imenovati glavni grad Mađarske i 24 učenika znaju kojim jezikom govore stanovnici Republike Mađarske, a 3 učenika zna odrediti jedno nacionalno jelo Mađarske (paprikaš). Istodobno ni jedan učenik ne može navesti ime ili djelo mađarskog skladatelja, ne poznaje melodiju ni jedne mađarske narodne pjesme ili plesa niti ne može razlikovati mađarsku narodnu nošnju od slavonske i ne zna melodiju mađarske himne. Rezultati su pokazali da učenici ne poznaju osnovne kulturne značajke Republike Mađarske. Nakon provedenog upitnika učenici su iskazali interes za mađarsku kulturu i započelo je planiranje projekta. Učenici su spontano iznosili što žele saznati o mađarskoj kulturi, a istovremeno su potaknuti na razmišljanje koliko znaju o hrvatskoj (slavonskoj) kulturnoj baštini. Nakon razgovora, sukladno interesu učenika nazvan je projekt – *Hrvatska i Mađarska kroz pjesmu i ples* i slijedilo je utvrđivanje tematskih skupina, zajedničko utvrđivanje obrazovnih i projektnih ciljeva te se pristupilo detaljnom planiranju projekta.

3.1. Planiranje projekta – utvrđivanje tematskih skupina

U projektu je sudjelovalo 30 učenika. Planiranje provedbe projekta započelo je formiranjem šest tematskih skupina sukladno afinitetima pojedinih učenika iz razrednih skupina.

- | | |
|--|---|
| 1. Prirodna obilježja Slavonije i Mađarske | 4. Slavonski i mađarski folklor |
| 2. Nacionalna obilježja | 5. Hrvatski i mađarski skladatelji |
| 3. Slavonska i mađarska narodna glazba | 6. Slavonska i mađarska nacionalna jela |

Učenici su pristupili detaljnom planiranju najboljeg načina ostvarenja izabrane teme. Primjenjujući kartice s pitanjima, grozdove, oluju ideja i umne mape učenici su razvrstavali i pohranjivali zamisli, dopunjavali predložene okvire, birali načine realizacije i aktivno sudjelovali u svakom dijelu planiranja projekta. Tijekom planiranja projekta učenici su došli na zamisao o uključivanju roditelja i poznanika u projekt, što im je dopušteno kao savjetodavna mogućnost u svrhu što je moguće uspješnijeg pla-

niranja provedbe projekta. Određen je voditelj projekta i učenica koja će zajedno s voditeljem koordinirati projektom.

Učitelji razredne nastave zajedno s učenicima prve i druge tematske skupine savjetodavno su sudjelovali u planiranju i radu, dok su nastavnici glazbene kulture sudjelovali u radu treće, četvrte i pete skupine. U rad su šeste skupine bili pozvani svi zainteresirani učenici i nastavnici.

4.2. Provedba projekta

Nakon detaljno utvrđenih svih dijelova projekta svi učenici u dogovoreno vrijeme pristupili su provedbi projekta. Svaka skupina utvrdila je cilj i zadatke rada te pristupila ostvarivanju zadanih tema. S obzirom na prethodno utvrđeno vrijeme završne prezentacije projekta, koje je ograničeno na jedan sat, učenici su kao zadatak imali i vremenski detaljno isplanirati količinu informacija koje žele iznijeti u svom predavljanju.

Prirodna obilježja Slavonije i Mađarske			
Cilj	Zadaci	Utvrđeni način predavljanja skupine	Opažanja
Tijekom predviđenih deset minuta predstaviti sličnosti i razlike prirodnih obilježja Slavonije i Republike Mađarske.	Steći spoznaje o <ul style="list-style-type: none"> • geografskom položaju, • podneblju, • prirodnim posebitostima, • pokrajinama. 	Putem plakata i DVD projekcije.	Učenici su započeli temu s velikim predznanjem o prirodnim obilježjima Slavonije te veći dio vremena posvećuju upoznavanju obilježja Mađarske slušajući i uvažavajući sugestije učenika mađarske nacionalnosti.

Nacionalna obilježja			
Cilj	Zadaci	Način predavljanja skupine	Opažanja
Upoznati nacionalna obilježja Republike Hrvatske i Republike Mađarske.	Upoznati: <ul style="list-style-type: none"> • Zastave i grbove republika, • himne • temeljne osobine jezika (osvrtna na riječi sličnog izgovora i istog značenja) • glavne gradove. 	Plakatom, izradom zastavica i slušanjem hrvatske i mađarske himne.	Učenici izvrsno komuniciraju i dogovorno brzo dolaze do rješenja. Svi sudionici aktivno sudjeluju u radu.

Slavonska i mađarska narodna glazba			
Cilj	Zadaci	Način predstavljanja Skupine	Opažanja
Učenjem slavonske i mađarske narodne pjesme steći znanja o narodnoj glazbi.	Uz pomoć voditelja projekta naučiti pjevati slavonsku narodnu pjesmu. Uz pomoć nastavnice glazbene kulture mađarske nacionalnosti naučiti pjevati mađarsku narodnu pjesmu.	Pjevanjem slavonske narodne pjesme uz tamburaški sastav i pjevanjem mađarske narodne pjesme, te kratkim opisom osobina narodne pjesme i tradicijskih instrumenata.	Učenje slavonske pjesme kraće je trajalo i bilo je manje zahtjevno, zbog jezika i instrumentalne pratnje koja je podržavala intonaciju. Mađarska narodna pjesma bila je zahtjevnija učenicima zbog teksta. U cijeloj skupini vladalo je veselo raspoloženje.

Slavonski i mađarski folklor			
Cilj	Zadaci	Način predstavljanja skupine	Opažanja
Naučiti plesati mađarski i hrvatski narodni ples i steći znanja o plesnoj narodnoj baštini.	Uz pomoć učenica koje plešu u KUD-u: <ul style="list-style-type: none"> naučiti plesati čardaš naučiti plesati šokačko kolo 	Plesanjem mađarskog i hrvatskog narodnog plesa te prikazom narodnih nošnji.	Učenici su s oduševljenjem plesali! Pažljivo su slušali upute i uvježbavali plesove.

Hrvatski i mađarski skladatelji			
Cilj	Zadaci	Način predstavljanja Skupine	Opažanja
Upoznati hrvatskog i mađarskog skladatelja koji u skladanju koristi citate narodne glazbe.	Uz pomoć nastavnica glazbene kulture upoznati: <ul style="list-style-type: none"> J. Gotovac: <i>Ero s onoga svijeta</i> Z. Kodály <i>Felszálott a pava</i> 	Slušanjem glazbenog oblika teme s varijacijama sa citatom narodne pjesme te informativno plakatom o Z. Kodály. Gledanjem ulomka opere uočiti citate narodne glazbe i nacionalnog folklor Hrvatske.	Učenici su posebno bili zainteresirani za zadatke vezane uz operu jer su ovu hrvatsku priču čitali za lektiru pa im je bilo neobično promatrati isto djelo kao glazbeno-scenski izričaj.

Slavonska i mađarska nacionalna jela			
Cilj	Zadaci	Način predstavljanja skupine	Opažanja
Upoznati sličnosti slavonske i mađarske kuhinje.	<ul style="list-style-type: none"> Upoznati jela, začine i pića Pronaći zajedničke gastronomske elemente. 	Plakatom i kušanjem jela, ali i zvučnom podlogom u svrhu upotpunjavanja ugođaja <i>čarde</i> .	Zbog izrazito slične kuhinje s hrvatskom, učenici su s lakoćom provodili zadanu temu.

3.3. Predstavljanje projekta

Predstavljanje projekta realizirano je 20. svibnja 2010. godine. Priказ rada odvijao se u učionici 3.a razreda u OŠ Antuna Mihanovića sukladno planiranim načinima predstavljanja pojedinih skupina. Učenici su dogovorno utvrdili redoslijed predstavljanja te je svaka skupina predstavila svoj rad u trajanju od deset minuta. Nakon predstavljanja projekta slijedilo je kušanje deserta, hrvatskog i mađarskog nacionalnog jela.



Slika 1. *Predstavljanje projekta, učenici u zajedničkom završnom kolu*

3.4. Analiza uspješnosti provedbe projekta, zaključna razmatranja

Vrednovanje projekta ostvareno je temeljem evaluacijskog upitnika kojim su učenici iskazali svoje dojmove, neposredno nakon završetka projekta. Iz upitnika izdvajamo sljedeće odgovore. Učenici su na skali od 1 – 5 ocjenjivali svoj rad na projektu te rad svojih kolega u skupini. 21 učenik ocijenio je svoj rad odličnom ocjenom, dok je 9 učenika osobno zalaganje vrednovalo s vrlo dobrom ocjenom. Učenici su bolje ocijenili rad svojih kolega u skupini, nego svoj rad. 26 učenika rad kolega ocijenilo je s odličnom ocjenom, a 4 učenika rad je vrednovalo vrlo dobrim.

Na pitanje *Što ti se u projektu najviše sviđjelo?* Izdvajamo sljedeće odgovore:

- *Narodna nošnja i ples.*

- *Svidjele su mi se pjesme.*
- *Kolači, ples i naše predstavljanje.*
- *Šokačko kolo i ples čardaš.*
- *Sve mi se svidjelo.*
- *Slušanje glazbe i gledanje opere.*
- *Kada su dvije grupe plesale.*
- *Najviše mi se svidjelo kada smo slušali himne.*

Iz odgovora se vidi kako su se učenicima najviše svidjele glazbene aktivnosti u projektu, aktivnosti s kojima su najmanje bili upoznati prije realizacije projekta.

Na postavljeno pitanje, doneseno kao odabir lica osjećaja, kako su se osjećali tijekom projekta, najveći broj učenika opredijelio se za odgovor *sretno*. Potom se veći broj učenika izjasnio kako se osjećao lijepo, radozvalo i oduševljeno, a nekolicina učenika osjećala se dosadno tijekom realizacije projekta (slika 2).



Slika 2. *Kako su se učenici osjećali tijekom projekta*

Odabirom ponuđenih odgovora učenici su procjenjivali stečeno znanje nakon realizacije projekta. 28 učenika opredijelilo se za odgovor *Na projektu sam saznao/saznala mnogo novih pojedinosti*, a 2 učenika smatra da su saznali malo novih pojedinosti. Niti jedan učenik ne smatra da

na projektu nije ništa novo saznao, što upućuje na zaključak da učenici mogu vrednovati stečena znanja, a samim time i znaju utvrditi uspješnost provedenog projekta. Svim svojim odgovorima, a posebno radom i zalaganjem tijekom ostvarivanja projekta, učenici su pokazali da vole i znaju sudjelovati u projektnoj nastavi, da su dovoljno odgovorni, zreli i spremni izvršno realizirati sve postavljene zadatke te spremno mogu odgovoriti svim obrazovnim izazovima suvremene nastave.

4. Zaključak

Interkulturalno obrazovanje najbolji je put k uspješnom razvoju demokracije zasnovane na načelima kulturnog pluralizma. To je dinamički odgojno-obrazovni proces koji se permanentno obogaćuje i raste u skladu s napretkom modernog multikulturalnog društva. Jedinostveni je i proces koji se prilagođava svakoj pojedinoj situaciji s ciljem da odgoji i obrazuje mladi naraštaj, da spoznaju, razumiju i uvažavaju sve kulturne različitosti i pri tome razvijaju osjećaj pripadnosti ne samo svojoj zajednici, nego i čovječanstvu u cjelini.

Provedena projektna metoda učenja pokušaj je obogaćivanja nastave trećeg razreda OŠ novim sadržajima i jedan od mogućih odgovora na pitanje kako ostvariti interkulturalno obrazovanje. Istraživanjem se željelo prvenstveno ostvariti dijalog između dviju kultura kroz nacionalni glazbeni i plesni izričaj.

Rezultati završnog ispitivanja pokazali su da su učenici razvili pozitivan odnos prema glazbi i plesu druge kulture te su spoznali značaj interkulturalnog obrazovanja. Učenici su iskazivali zadovoljstvo u svim etapama provedbe projekta, a rad na projektu ostvaren je u ugodnom, motivirajućem i suradničkom ozračju. Zaključujemo da je svako ostvarivanje interkulturalnog obrazovanja vrijedan doprinos generaciji razumijevanja, tolerancije i uvažavanja.

Literatura

- Domini, M (2000.) *Manjine i prekogranična suradnja u alpsko-jadranskom prostoru*, Zagreb: Institut za migracije i narodnosti
- Kumbier, D. Schulz von Thun, F. (2009.) *Interkulturalna komunikacija: Metode, modeli, primje*, Zagreb: Erudita
- Mesić, M. (2006.) *Multikulturalizam*, Zagreb: Školska knjiga

- Munjiza, E., Peko A., Sablić, M. (2007.) *Projektno učenje*, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet, Učiteljski fakultet, Osijek
- Perotti, A. (1995.) *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*, Zagreb: Educa
- 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, 19-22.
- Rijavec, M. (1990.) Dvadeset godina istraživanja manjinskog utjecaja. *Primenjena psihologija* 3 (11), 173-181.
- Rojko, P. (2009.) Značenje glazbenoga obrazovanja na pozadini različitih nacionalnih povijesti – Hrvatska. *Tonovi* 53, 57-64.
- Sekulić-Majurec, A. (1996.) Interkulturalizam u obrazovanju kao metodologijski izazov. Zagreb: *Društvena istraživanja* 5, 875-894.
- Tatalović, S. (2005.) *Nacionalne manjine u Hrvatskoj*, Split: Stina
- Trompenaars, F. (1995.) *Riding the waves of culture: Understanding cultural diversity in business*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Tylor, E. (1973.) *Primitive Culture*, u: Bohannan, P. i Glazer, M., *High Points in Anthropology*, New York: Alfred A. Knopf, 63-78.

INTERCULTURAL EXPERIENCE OF LOWER PRIMARY STUDENTS IN MUSIC CLASSES

Abstract

In Music classes the students have the opportunity to learn about numerous pieces of music composed by the authors of different nationalities. In that way they experience music as one segment of their own culture as well as music of another nation. There is also another way of enabling students to become acquainted with music from other countries and that is through intercultural dialogue, thus cooperation with students of the same age, but from a different cultural background.

This paper presents the research which investigated the question of establishing an intercultural dialogue between students coming from different cultures. The project was carried out with the aim of establishing intercultural interaction between Croatian children and children of Hungarian origin as intensively as possible. The focus was on the music culture of these two nations. Third grade student in two primary schools from Osijek were involved in the project: Primary school Antuna Mihanovića and the Educational and Cultural Centre of Hungarians in Croatia.

Key words: interculturality, lower primary students, Music, Hungarian culture, Croatian culture

ŠKOLSKI PJEVAČKI ZBOR U MEĐUNARODNOJ INTERKULTURALNOJ SURADNJI

mr. sc. Vesna Svalina
Učiteljski fakultet u Osijeku, Hrvatska
vesna.svalina@os.t-com.hr

Sažetak

Postoje razne mogućnosti za uključivanje učenika osnovnih i srednjih škola u interkulturalni dijalog s mladima koji potječu iz drugačijih kultura od njihove. Takav dijalog može se posebno uspješno ostvariti s učenicima uključenim u rad školskih pjevačkih zborova. S njima je moguće organizirati razne interkulturalne susrete na lokalnoj i međunarodnoj razini. Posebno ćemo istaknuti neke od mogućih oblika suradnje koji se ostvaruju na međunarodnoj razini.

U radu je opisana međunarodna interkulturalna suradnja u koju su bili uključeni učenici Glazbene škole Franje Kuhača iz Osijeka. S učenicima srednje glazbene škole pokrenut je projekt koji je imao za cilj organiziranje odlaska školskog pjevačkog zbora na međunarodno natjecanje u Italiju (*Venezia in Musica*) u travnju 2010. godine. Namjera je bila da zbor na tom natjecanju predstavi kulturu naše zemlje i našega grada te da članovi mješovitog pjevačkog zbora tom prilikom dobiju mogućnost upoznavanja i neke druge kulture. To je u okviru spomenutog natjecanja doista i moguće ostvariti, jer se na njemu svake godine okuplja velik broj zborova iz različitih zemalja svijeta. Provedbom ovog projekta nastoji se ispitati u kojoj je mjeri moguće ostvariti kvalitetan interkulturalni dijalog među mladima koji dolaze iz različitih kulturnih okruženja, a ipak imaju zajedničkih poveznica: aktivno bavljenje glazbom i pjevanje u zboru.

Ključne riječi: interkulturalnost, interkulturalni dijalog, glazba, kultura, mladi, pjevački zbor, međunarodna suradnja

Uvod

"Pjevanje u zajedništvu
- omogućava suživot u zajedništvu."
Geslo zaklade *Interkultur*

Usljed ubrzanog razvoja komunikacijskih tehnologija te gospodarske globalizacije, različite kulture danas puno više dolaze u doticaj jedne s drugima. Taj proces odnosi se čak i na one kulture koje su potpuno raz-

ličite i prostorno međusobno vrlo udaljene. Ove promjene u narednim će desetljećima zasigurno biti još i znatno veće. Zato je sve češće naglašavanje potrebe za interkulturalnim obrazovanjem mladih naraštaja od strane stručnjaka koji se bave tim pitanjima (Sekulić-Majurec, 1996, Hrvatić, 2007, Previšić, 2008, Ninčević, 2009) potpuno opravdano. Već tijekom osnovnog, a naročito pak srednjoškolskog obrazovanja, trebalo bi uključivati učenike u različite interkulturalne susrete, jer se interkulturalna kompetencija može na pravi način razvijati samo ukoliko je ostvaren i pravi doticaj s drugim kulturama.

Školski se pjevački zborovi u današnje vrijeme sve češće uključuju u različite interkulturalne susrete i to ne samo na lokalnoj, nego i na međunarodnoj razini. Takvi su susreti odlična prilika za ostvarivanje interkulturalnog dijaloga na jedan poseban, a opet kvalitetan način. Dijalog među mladima iz različitih kulturnih okruženja može se ostvarivati na različite načine. To može biti putem međusobnog predstavljanja, razmjenjivanjem iskustava, pokretanjem zajedničkih projekata i sl. Ono što je ovdje specifično jeste činjenica da će se sve te aktivnosti odvijati uz stalnu prisutnost glazbe. Ona može naveliko pomoći zbližavanju mladih iz različitih kultura.

1. Interkulturalizam i obrazovanje

Kad govorimo o interkulturalizmu ne mislimo pritom na prisutnost ili na suživot te na slučajno miješanje kultura, nego na uspostavljanje određenog odnosa među tim različitim kulturama. Taj se odnos nužno temelji na suradnji, međusobnom uvažavanju, prožimanju, ravnopravnosti, priznavanju i povezivanju. Tu je riječ o razmjeni i susretu s drugima, o mogućnosti uspoređivanja različitih mišljenja, ideja, kultura, njihovom prihvaćanju i poštovanju.

"Interkulturalizam potiče na razmišljanje o razlikama psiho-spoznajne, 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" (Ninčević, 2009, 60).

U literaturi se često može naići i na pojam multikulturalizam koji je povezan s pojmom interkulturalizam, ali su oba ipak ponešto značenjski različita. Multikulturalizam označava suživot više kultura, odnosno isto-

dobno djelovanje različitih kultura unutar iste zemlje ili regije. Treba reći i da je multikulturalizam bliži statičnoj viziji kulture (Perotti, 1995). Većinu europskih zemalja percipira se kao multikulturalne zajednice pa tako i Hrvatsku. U svim se tim zajednicama nastoji ostvariti temelj za uspješni suživot različitih kultura. "Bit je tog procesa dostići razinu jedne nove koncepcije uređenja odnosa karakteristične za multikulturalna društva, postići integraciju svih skupina u djelovanju unutar demokratskog uređenja, ali uz zadržavanje obilježja nacionalnih kultura" (Sekulić-Majurec, 1996, 678).

Ideja interkulturalizma prenesena je i na područje odgoja i obrazovanja jer je bilo potrebno urediti multikulturalna društva na novi način, prema načelima kulturnog pluralizma, univerzalizma i socijalnog dijaloga (Hrvatić, 2007, 42). Naime prvi pokušaji utemeljenja interkulturalnog obrazovanja bili su namijenjeni djeci migranata pa je tako Vijeće Europe usvojilo još 1975. godine rezoluciju s temeljnim preporukama za obrazovanje djece migranata u Europi. Osamdesetih godina prošloga stoljeća formulirana su i opća načela interkulturalnog obrazovanja (slika 1).

Interkulturalizam u obrazovanju nastoji učiniti mladi naraštaj tolerantnim prema različitostima jednako kao što ga nastoji učiniti i svjesnim svoje nacionalne samobitnosti (Spajić-Vrkaš, 1993, 159). Postoje različiti programi interkulturalnog obrazovanja u svijetu, no oni najčešće obuhvaćaju sljedeća područja: odgoj i obrazovanje kulturno drukčijih, bikultural-

OPĆA NAČELA INTERKULTURALNOG OBRAZOVANJA

- utemeljenost na ravnopravnom prihvaćanju različitosti pojedinaca i skupina
- zajamčivanje jednakih mogućnosti za sve učenike i suprotstavljanje svim oblicima diskriminacije, rasizma, ksenofobije i dr.
- prihvaćanje kulturnih, jezičnih i ostalih različitosti kao izvora učenja i obogaćivanja nastavnog procesa
- razvijanje interkulturalnog obrazovanja kao procesa uzajamnosti, suradnje, jednakosti, obogaćivanja i stvaranja zajedničkih vrijednosti
- izbjegavanje etnocentrizma

Slika 1: *Opća načela interkulturalnog obrazovanja donesena na Stalnoj konferenciji ministara prosvjete Vijeća Europe u Glasgowu 1983. godine* (prema Hrvatić, 2007, 44)

ni (ili bilingvalni¹) odgoj i obrazovanje, odgoj i obrazovanje o kulturnim razlikama ili kulturnom razumijevanju, odgoj i obrazovanje za kulturni pluralizam te odgoj i obrazovanje za međunarodno razumijevanje i suradnju (Spajić-Vrkaš, 1993, 152).

Interkulturalizam u obrazovanju trebao bi pridonijeti daljnjem razvoju demokracije, temeljnih sloboda i ljudskih prava, slobodi, sigurnosti, boljem međunarodnom razumijevanju i suradnji te miru u svijetu.

2. O projektu "mješoviti zbor glazbene škole franje kuhača osijek na međunarodnom natjecanju *venezia in musica*"

2.1. Odabir teme projekta

U srednjim glazbenim školama zbor je jedan od obveznih predmeta učenicima i njega polaze sve četiri godine srednjoškolskog obrazovanja. U Glazbenoj školi Franje Kuhača Osijek nastavu zbora pohađaju učenici klavirskog, puhačkog, gitarističkog i teorijskog odjela². Iako srednjoškolski zbor osječke glazbene škole postoji već dugi niz godina jedno vrijeme djelovao je i kao djevojački zbor. Godine 1998. godine ipak trajno prerasta u mješoviti četveroglasni zbor te kao takav djeluje sve do današnjih dana. Svoj umjetnički rad Mješoviti zbor Glazbene škole Franje Kuhača Osijek svake godine prezentira kroz brojne nastupe u gradu Osijeku, a na državnim natjecanjima, gdje se redovito natječe u kategoriji četveroglasnih mješovitih zborova, postiže izuzetne rezultate³. Kako je svoje djelovanje zbor dosad prezentirao jedino unutar granica Hrvatske nije bilo mogućnosti kvalitetu zbora usporediti sa sličnim ansamblima iz nekih drugih europskih ili izvan europskih zemalja. Posljednjih godina sve se češće

¹ Bilingvalnost/dvojezičnost – uže: govorna osoba koja više ili manje slobodno vlada s dva jezika; - šire: socijalna pojava kad pojedinac, dio ili cijela nacionalna manjina sustavno upotrebljava, služi se materinskim jezikom i jezikom kojeg drugog naroda (Rosandić, 1983, prema Hrvatić, 2007, 49).

² Nastavu zbora imaju učenici svih odjela osim gudačkog kojima je obvezna nastava orkestra (gudački orkestar).

³ Mješoviti zbor Glazbene škole Franje Kuhača Osijek dosad je osvojio ukupno osam zlatnih odličja na državnim natjecanjima. 2001. godine dodijeljena mu je i posebna nagrada za najbolju izvedbu obvezne skladbe, a 2008. i prijelazni pehar Društva skladatelja za najbolju izvedbu domaće autora.

moglo čuti od strane učenika i nastavnika da bi se rad zbora trebao početi predstavljati i izvan granica Hrvatske.

U svijetu se danas organizira velik broj različitih zbornih festivala i međunarodnih natjecanja. Posebno su poznata natjecanja u organizaciji *Interkultur Foundation*, međunarodne zaklade osnovane u Mađarskoj 1988. godine, s današnjim sjedištem u gradu Pohlheimu⁴, u Njemačkoj. Kao svoj temeljni cilj, Zaklada navodi povezivanje i zbližavanje ljudi svih naroda, kultura i svjetonazora, okupljanje zborova i pjevača bilo koje dobi, boje kože ili vjere. Nastavnici i učenici osječke glazbene škole odlučili su detaljnije upoznati rad zaklade *Interkultur* i sva natjecanja u njenoj organizaciji jer je cilj kojemu ona teži, upravo onaj kojega i sami žele ostvarivati⁵. U okviru spomenute zaklade organizirana su natjecanja širom svijeta (Malta, Kina, SAD, Vijetnam...), no kako bi za odlazak u neku udaljeniju zemlju trebalo osigurati veća financijska sredstva, što je teško ostvarivo, trebalo je ipak odabrati onu destinaciju koja je bliža gradu Osijeku. Budući da je Venecija svjetski poznat grad kulture i umjetnosti u kojemu su nekad djelovali i brojni slavni glazbenici, dogovoreno je da će se pokušati organizirati odlazak na natjecanje *Venezia in Musica*⁶. Veći dio učenika glazbene škole nikada i nije imao priliku vidjeti Veneciju pa bi im odlazak na natjecanje omogućio proširivanje znanja o talijanskoj kulturi i umjetnosti, a puno toga zanimljivoga mogli bi naučiti i o talijanskoj glazbi. Kako se na svakom međunarodnom zbornom natjecanju okupi velik broj zborova iz različitih, čak i vrlo udaljenih dijelova svijeta, odlaskom na jedno takvo natjecanje dobiva se jedinstvena prilika i za ostvarivanje dijaloga među raznim kulturama, za što su i sami učenici pokazivali veliki interes.

Početak školske godine 2009./10. u Glazbenoj školi Franje Kuhača Osijek tako je na inicijativu učenika i nastavnika pokrenut čitav jedan projekt pod nazivom "Mješoviti zbor Glazbene škole Franje Kuhača Osijek na međunarodnom natjecanju *Venezia in Musica*". Taj se projekt trebao pripremati i realizirati tijekom čitave školske godine, a završne

⁴ U ovoj su organizaciji dosad održana natjecanja u Austriji (Beč, Graz, Linz), Italiji (Rim, Riva del Garda), Kini (Xiamen, Šangaj), Koreji (Busan), Mađarskoj (Budimpešta), Melziji (Kuala Lumpur), na Malti (Valletta), u Njemačkoj (Bremen, Zwickau, Wernigerode), Švedskoj (Helsingborg) i USA-u (St. Louis).

⁵ Detaljne informacije o svim natjecanjima u organizaciji *Interkultur* mogu se pronaći na internet adresi: www.interkultur.com.

⁶ U Italiji zaklada *Interkultur* organizira čak tri natjecanja. Osim natjecanja *Venezia in Musica* tu je još i natjecanje *Musica Sacra a Roma* u Rimu te natjecanje *In ...Canto sul Garda* u Riva del Gardi.

aktivnosti odvijale bi se do kraja mjeseca svibnja 2010. godine, kad bi se održala i završna prezentacija.

3.2. Određivanje cilja projekta

Cilj projekta bio bi organiziranje odlaska Mješovitog pjevačkog zboru Glazbene škole Franje Kuhača iz Osijeka na međunarodno natjecanje u Italiju, predstavljanje hrvatske kulture i kulture grada Osijeka na jednom takvom međunarodnom natjecanju, odnosno festivalu, a putem susreta sa zborovima iz drugih europskih i izvaneuropskih zemalja - upoznavanje i raznih drugih kultura.

3.3. Planiranje projekta

Planirano je da u projekt budu uključeni učenici Glazbene škole Franje Kuhača Osijek koji pohađaju nastavu zbora, odnosno oni učenici koji će putovati na međunarodno natjecanje u Veneciju, zatim dirigentica zbora Vesna Svalina, nastavnice teorijskih glazbenih predmeta Nada Došen i Sunčana Bašić te ravnatelj osječke glazbene škole Josip Uglik.

Kako bi se projekt mogao uspješno realizirati, bilo je potrebno prvo odabrati umjetnički program koji će se izvoditi na natjecanju u Italiji, a koji će biti u skladu s propozicijama natjecanja. Uz to je trebalo utvrditi i moguće troškove odlaska na ovo natjecanje kako bi se što prije moglo krenuti s prikupljanjem potrebnih financijskih sredstava.

U dogovoru s učenicima definirane su i teme koje će se istraživati po skupinama tijekom cijele školske godine, a svaki je učenik mogao odabrati jednu od ukupno šest predloženih tema. Svaka skupina imala je različitu temu i zadatke vezane uz nju (slika 2). Dio zadataka mogao se realizirati prije puta, dio tijekom boravka u Italiji, a svi zadatci trebali su se finalizirati po povratku u Osijek, odnosno do kraja mjeseca svibnja 2010. godine.

Planirano je da se prezentacija projekta ostvari javnom izložbom u hodnicima glazbene škole, uređenjem školskog lista *OPUS 2* koji bi u cijelosti bio posvećen samo ovom projektu te izložbom i prezentacijom u III. gimnaziji.

PROJEKTNE TEME	PROJEKTNI ZADATCI
TALIJANSKA KULTURA	<ul style="list-style-type: none">• prikupljanje informacija o talijanskoj (venecijanskoj) kulturi
TALIJANSKA GLAZBA	<ul style="list-style-type: none">• prikupljanje informacija o talijanskoj (venecijanskoj) glazbi
SUSRETI S PJEVAČIMA IZ DUGIH ZEMALJA	<ul style="list-style-type: none">• ostvarivanje susreta s pjevačima koji dolaze iz drugih europskih ili izvaneuropskih zemalja
NASTUPI ZBORA U ITALIJI	<ul style="list-style-type: none">• praćenje i dokumentiranje svih nastupa zbora u Italiji
PREZENTACIJA PROJEKTA	<ul style="list-style-type: none">• prikaz rezultata projekta uređenjem izložbe u glazbenoj školi te prezentacijom projekta u III. gimnaziji
ŠKOLSKI LIST	<ul style="list-style-type: none">• prikaz rezultata projekta putem uređenja školskoga lista

Slika 2. *Projektne teme i zadaci koje su učenici realizirali u manjim skupinama*

2.4. Provedba projekta

2.4.1. Pripremne aktivnosti

Prve aktivnosti vezane uz rad na projektu započele su u rujnu 2009. godine odabirom umjetničkog programa koji će se izvoditi na natjecanju i utvrđivanjem mogućih troškova putovanja i boravka u Italiji. U siječnju 2010. škola je poslala prijavu za sudjelovanje zbora na međunarodnom natjecanju, a odgovor o prihvaćanju stigao je od strane organizatora 25. siječnja. Tijekom narednih mjeseci pripremale su se odabrane skladbe za natjecanje u G3 kategoriji⁷ i za koncert s duhovnim programom koji se trebao održati u Veneciji. Učenici su se podijelili u šest skupina i krenuli u realizaciju svojih zadataka.

Skupina koja je bila zadužena za prikupljanje podataka o talijanskoj glazbi odlučila je već i prije puta u Italiju prezentirati prikupljene podatke o onim talijanskim skladateljima čije će skladbe zbor izvoditi na natjecanju. Te su podatke prezentirali pred članovima zbora i učenicima i na-

⁷ U G3 kategoriji natječu se mješoviti zborovi mladih (u starosnoj skupini do najviše 25 godina).

stavnicima III. gimnazije na javnom satu održanom 27. travnja u prostorima glazbene škole.

Ravnatelj škole i roditelji učenika koji su bili uključeni u projekt, uključili su se u proces prikupljanja novčanih sredstava potrebnih za odlazak zbora na natjecanje. Kontaktiralo se Gradsko poglavarstvo Grada Osijeka, Županiju Osječko-baranjsku te brojne osječke tvrtke. Do kraja mjeseca travnja osigurana su sva potrebna sredstva.

3.4.2. Ostvarivanje projekta u Italiji

U Italiju je Mješoviti zbor Glazbene škole Franje Kuhača Osijek otputovao 28. travnja 2010. godine. 29. travnja zbor je imao koncert u Veneciji u baroknoj crkvi *San Moisé* zajedno s još dva zbora, također sudionicima natjecanja *Venezia in Musica*⁸, a 30. travnja nastupio je u Lido di Jesolu na natjecanju u G3 kategoriji. Tada je zbor izveo četiri skladbe od kojih su dvije bile skladbe talijanskih, a dvije hrvatskih autora. Zbor je ostvario pravo nastupa i na Grand Prix natjecanju⁹ te se tom prilikom predstavio s još dvije skladbe hrvatskih autora. Budući da je natjecanju izvedeno ukupno četiri skladbe istaknutih hrvatskih skladatelja možemo reći da je zbor tijekom svoga boravka u Italiji imao mogućnost na zaista kvalitetan način prezentirati hrvatsku kulturu.

Tijekom istraživanja svoje teme učenici iz skupine za talijansku glazbu posebnu su pažnju usmjerili na venecijansku glazbenu kulturu, odnosno na skladatelje koji su veći dio svog života djelovali u tom gradu. Tijekom putovanja od Osijeka prema Italiji ta je skupina organizirala zajedničko gledanje dokumentarne emisije o venecijanskom kazalištu *La Fenice*, a prilikom boravka u Veneciji pripremili su ispred crkve *La Pietá* kraću prezentaciju umjetničkog djelovanja skladatelja Antonia Vivaldija koji je upravo u toj crkvi djelovao dugi niz godina. Skupina čija je tema bila talijanska kultura nastojala je tijekom boravka u Veneciji prikupiti što više materijala o venecijanskoj kulturi i umjetnosti te snimiti što veći broj fotografija istaknutih znamenitosti ovoga grada. I učenici zaduženi za praćenje svih nastupa zbora bili su vrlo angažirani tijekom boravka u Italiji. Članovi ove skupine vodili su brigu o tome da se snimi što veći

⁸ Na koncertu se prvi predstavio zbor iz Austrije - *Klassenchor 4A der Musikhauptschule Lamprechtshausen* iz Salzburga. Nakon njih nastup je imao osječki zbor te kao posljednji dječji zbor *Cantilena* iz Rusije.

⁹ *Grand Prix* je održan 1. svibnja 2010. prije svečanosti s proglašenjem rezultata i zatvaranjem natjecanja. Na njemu su nastupili zborovi iz sedam različitih zemalja: Francuska, Hrvatska, Kina, Norveška, Singapur, Slovenija i Švedska.

broj fotografija kao i video zapisa nastupa zbora u Veneciji i Lido di Jesolu.

Skupina zadužena za ostvarivanje kontakata s pjevačima iz drugih zborova nastojala je taj zadatak ostvariti družeći se s članovima ruskog zbora *Cantilena* prije i neposredno nakon nastupa u crkvi *San Moisé*, komunicirajući prije i tijekom natjecanja sa članovima zborova iz Švedske, Kine, Francuske i Grčke, te prateći nastupe i upoznavajući neke predstavnike zborova iz Norveške i Singapura nakon Grand Prix-a, odnosno nakon završetka svečanosti proglašenja rezultata. Prilikom ostvarivanja dijaloga s predstavnicima drugih zborova, kao i u nastojanju upoznavanja njihove kulture, prednost je bila u činjenici što su učenici mnoge zborove mogli upoznati i slušanjem njihovih nastupa. Tako su mogli upoznati umjetnički program pojedinog zbora, neke specifičnosti u interpretaciji, a na temelju pojedinih izvedbi moglo se saznati i nešto više o posebnostima kulture zemlje iz koje dolazi određeni zbor. Da bi se ostvareni kontakti mogli još više produbiti, trebalo je ostvariti i različite neformalne susrete s pjevačima iz drugih zborova. Na takav način omogućilo bi se kvalitetnije druženje i još bolje upoznavanje. Na žalost, za takve susrete nije bilo puno prigoda jer su zborovi bili smješteni na različitim lokacijama u gradu Lido di Jesolu te su se izvan manifestacija vezanih uz natjecanje vrlo rijeko susretali.

2.4.3. Obrada podataka

Po povratku u Osijek potrebno je bilo obraditi sve prikupljene podatke, načiniti odabir fotografija za izložbu, odnosno školski list te izraditi video dnevnik putovanja koji bi bio namijenjen prikazivanju tijekom prezentacije. U završnoj fazi najviše su bili angažirani članovi pete i šeste skupine, dakle, onih zaduženih za postavljanje javne izložbe i kreiranje školskog lista. Za plakate su učenici koristili fotografije koje su snimljene tijekom boravka u Italiji pa su se tu našle fotografije s natjecanja, koncerta u crkvi *San Moisé*, nastupa na Grand Prix-u, fotografije nekoliko istaknutih talijanskih skladatelja koji su djelovali u Veneciji, zgrade venecijanskog kazališta *La Fenice* te ostalih kulturnih znamenitosti grada. Plakati su se uređivali tematski - tako da je jedan nosio naslov *Venecijanska kultura i umjetnost*, drugi *Venecijanska glazbena kultura*, a kako su na trećem i četvrtom bile fotografije s natjecanja oni su dobili naslove *Natjecanje "Venezia in Musica"* i *"Grand Prix"*. Slično su bili koncipirani i plakati pripremljeni za izložbu u III. gimnaziji.

Na temelju pripremljenih materijala krenulo se i u uređivanje školskog lista *Opus 2* koji je bio tematski koncipiran, dakle, bio je u potpunosti posvećen samo ovome projektu. Uredništvo lista imalo je na raspolaganju tri tjedna za njegovu pripremu i umnažanje jer je dogovoreno da će se list predstaviti 25. svibnja prilikom prezentacije cjelokupnog projekta.

2.4.4. Prezentacija projekta

Početna prezentacija projekta ostvarena je javnom izložbom koju su učenici i profesori zajedno postavili u hodnicima glazbene škole 20. svibnja 2010. godine. Nakon nekoliko dana, točnije 25. svibnja, postavljena je izložba i u prostorima III. gimnazije, a istoga dana ondje je održana i završna prezentacija projekta.

Izložba je postavljena u dvije učionice u kojima su osim panoa bile izložene i diplome s natjecanja,¹⁰ veći broj primjeraka školskoga lista *Opus 2*, a u istom je prostoru tijekom cijelog dana prezentiran i film o putovanju u Veneciju koji su montirali učenici na temelju video zapisa snimljenih tijekom puta u Italiju. Taj film je zamišljen kao svojevrsan video dnevnik putovanja.

U III. gimnaziji članovi zbora predstavili su svoj projekt na još jedan vrlo zanimljiv način. Istoga dana, dakle, 25. svibnja u 12,30 u holu se okupio cijeli mješoviti zbor pred učenicima i profesorima III. gimnazije. Pojedini članovi zbora iznosili su vlastite dojmove o putovanju i boravku u Veneciji, a posebno zanimljivi događaji opisivali su se i nešto detaljnije. Sve to je nadopunjeno još i glazbom. Naime, tom prilikom zbor je izveo dio programa s kojim je nastupio na natjecanju u Lido di Jesolu i na koncertu u Veneciji. Repertoar iz Italije prezentiran je istoga dana, dakle, 25. svibnja i na večernjem koncertu u Arheološkom muzeju gdje je zbor nastupio pred brojnom osječkom publikom zajedno s dječjim zborom osječke glazbene škole.

2.4.5. Evaluacija

Po završetku projekta među učenicima je provedena i evaluacija.

¹⁰ Zbor je na natjecanju osvojio zlatnu diplomu i pehar kao pobjednik svoje kategorije (G3 – Youth Choirs). Uz to zboru je uručen i certifikat kojim u sljedećih pet godina stječe pravo direktnog sudjelovanja na Svjetskim zborskim igrama, u kategoriji pobjednika (Champions Round) te u kategoriji Grand Prix. Svjetske zbarske igre inače se održavaju svake druge godine, uvijek u nekom drugom gradu i nekoj drugoj državi, a 2010. godine održane su u Šangaju.

Velika većina učenika ističe kako su jako zadovoljni realizacijom projekta:

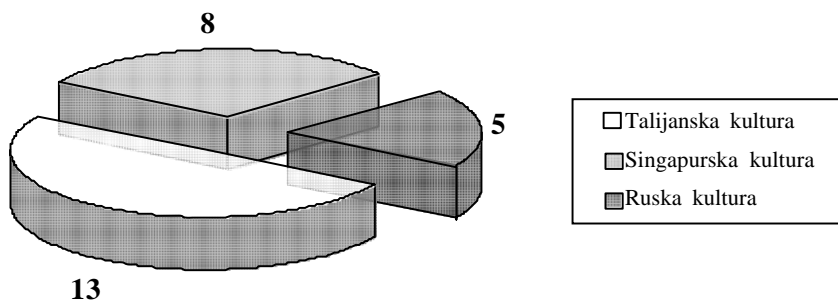
- Mislim da smo dobro organizirali podjelu zadataka među članovima zbora; tako je prikupljeno dovoljno podataka potrebnih da bi se zamišljeni projekt mogao uspješno ostvariti.
- Jako sam zadovoljna iz razloga što smo postigli sve što smo i zamislili. Presentacije su bile odlične, plakate smo završili na vrijeme, a školski list je savršen.
- Jako smo se trudili da osvojimo što bolje mjesto na natjecanju i upoznali smo mnogo različitih naroda i kultura.
- Odlično smo pjevali, zabavili se, družili se s drugim zborovima ...
- Prvi cilj smo ostvarili, drugi također, no smatram da smo se mogli više družiti s ostalim zborovima i više upoznati njihovu kulturu.

Kad je riječ o upoznavanju drugih kultura i ostvarivanja interkulturalnog dijaloga s članovima drugih zborova koji su također bili sudionici natjecanja *Venezia in Musica*, prema mišljenju učenika najbolje su upoznali talijansku kulturu, a nakon toga još i singapursku te rusku (slika 3). Saznanja o talijanskoj kulturi stjecala su se slušanjem prezentacija pojedinih učenika, gledanjem filmova o talijanskim operama i opernoj kući *La Fenice* te obilaskom Venecije. Učenici navode kako su ostale kulture upoznawali prateći nastupe drugih zborova i komunicirajući s pojedinim pjevačima. O susretima s pjevačima iz drugih zemalja učenici navode i sljedeće:

Kulturu pojedinih sudionika natjecanja upoznavala/o sam:

- komunicirajući i slikajući se s pjevačima;
- gledajući njihove nastupe i promatrajući njihov način komuniciranja;
- po načinu pjevanja, plesu, odjeći, rekvizitima (npr. Šangaj-lepeze, Rusija-zvončići itd.);
- komunicirajući s ljudima iz neke zemlje, upoznavajući se s njihovim običajima ...;
- u slobodno vrijeme prije i poslije nastupa družili smo se i slikali s članovima ostalih zborova.

Učenici su trebali izdvojiti i jedan ili dva ansambla čija ih se kultura posebno dojmila ili onu o kojoj su stekli najviše saznanja. Većina učenika izdvojila je rusku kulturu koju su prezentirali članovi dječjeg zbora *Canti-*



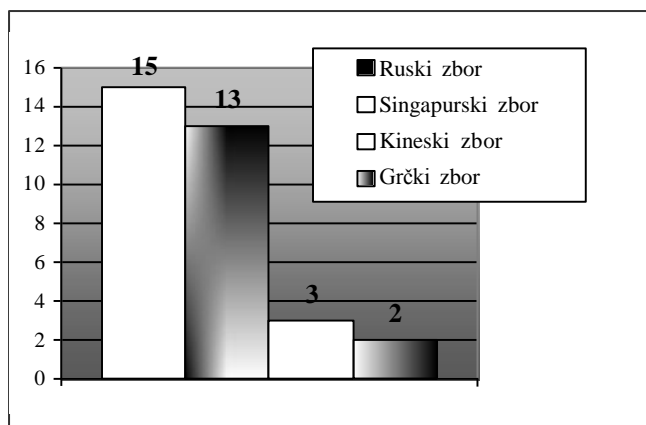
Slika 3. *Koju su kulturu učenici najbolje upoznali tijekom boravka u Italiji?*

Irena iz Moskve. Slijedila je potom i singapurska kultura, predstavljena od strane zbora *Victoria Junior College*, dok je nekoliko učenika istaknulo i kinesku te grčku kulturu (slika 4). Uz ovo pitanje učenici su davali i dodatna obrazloženja:

Posebno me se dojmio:

- dječji zbor *Cantilena* iz Rusije jer su najljepše predstavili svoju kulturu;
- ruski zbor – skromni su i vrijedni;
- najviše su me impresionirali Rusi, bez obzira što su tako mladi, jako su dobro pjevali. Čula sam da vježbaju osam sati na dan;
- Singapurci jer su imali i zahtjevne koreografije;
- Singapurci. Saznala sam da oni žive u internatu i da imaju probe po tri puta dnevno;
- sviđa mi se Singapur, imaju zanimljive skladbe i jako zanimljivu koreografiju ...;
- kineska kultura jer su bili vrlo pozitivni i svi su bili ujednačeni. Nastojali su pokazati se u najboljem svjetlu.

Kad su trebali navesti što bi voljeli da je bilo drugačije tijekom boravka u Italiji velik broj učenika (23) navodi kako bi voljeli da su se mogli više družiti s ostalim sudionicima natjecanja i još bolje ih upoznati, jedan učenik volio bi da je putovanje duže trajalo, a njih pet ističe kako ništa ne bi mijenjali.



Slika 4. Zborovi čija je kultura ostavila najjači dojam na članove Mješovitog zbora Glazbene škole Franje Kuhača Osijek

3. Zaključak

Interkulturalno obrazovanje izuzetno je važno za ostvarivanje kvalitetnog dijaloga među različitim kulturama. Ono se može ostvarivati razvojem interkulturalne kompetencije, a za to je potrebno steći određena znanja te razviti neke vještine i stavove. Pod *znanjem* misli se konkretno na poznavanje određene kulture, npr. njenih običaja, glazbene ili likovne umjetnosti, a pod *vještinom* na vještinu otkrivanja i interakcije, vještinu interpretacije i povezivanja te kritičku svijest o kulturnim razlikama. *Stavovi* upućuju na radoznalost, otvorenost te spremnost prihvatanja drugih kultura i svoje vlastite bez predrasuda (Byram, 1997).

Interkulturalne kompetencije nastojalo se razvijati i kod učenika osječke srednje glazbene škole prilikom realizacije projekta koji se ostvarivao s ciljem uključivanja Mješovitog zbora Glazbene škole Franje Kuhača Osijek u međunarodnu interkulturalnu suradnju. Tijekom provedbe tog projekta učenici su stekli određena znanja o različitim kulturama, prije svega o talijanskoj, a upoznali su i neke druge kulture. Budući da su učenici iskazali veliki interes za još dubljim upoznavanjem pojedinih kultura, što se ovom prilikom nije na žalost uspjelo ostvariti u željenoj mjeri, time su pokazali da su uspjeli razviti i neke bitne vještine potrebne za razvoj interkulturalne kompetencije, odnosno iskazali su svoju radoznalost i otvorenost prema drugim kulturama.

Prilikom organiziranja i provedbe ovakvih i sličnih putovanja često se događa da se dio učenika u stranoj zemlji počne ponašati na potpuno

drugačiji način od onoga koji je za njih svojstven za boravka u školi. Radi se najčešće o tome da učenici tada počinju konzumirati velike količine alkohola, a u nekim slučajevima čak i razne vrste droga. Sve to dovodi do ekscesnih situacija koje ponekad rezultiraju i tragičnim posljedicama. Za pojedine skupine učenika ostvarivanje ovakvog oblika zabave glavni je cilj odlaska na ekskurziju, a prvotno definirani cilj: posjet prirodnim, tehničkim, kulturnim ili športskim odredištima¹¹ zanemaren je ili je stavljen potpuno u drugi plan.

Putovanje koje je organizirano za učenike Glazbene škole Franje Kuhača Osijek ostvareno je na bitno drugačiji način od uobičajenog. Ono je bilo povezano s realizacijom jednog školskog projekta koji nije obuhvaćao samo pripremanje umjetničkog programa i njegovo prezentiranje na međunarodnom natjecanju, nego je uključivao i one aktivnosti kojima se trebalo putem rada u manjim skupinama pridonijeti razvoju učeničkih individualnih sposobnosti, kreativnosti, snalažljivosti i samostalnosti (Bognar, Matijević, 2002, 60). Učenici osječke srednje glazbene škole imali su za cilj predstaviti na što bolji način svoju kulturu: kulturu svoje zemlje, svoga grada, ali i škole i obitelji. Taj su cilj uspjeli uspješno ostvariti svojim aktivnim sudjelovanjem na svim nastupima sa zborom, primjerenim ponašanjem pri susretima i druženjima s ostalim zborovima kao i tijekom obilaska Venecije, šetnje po Lido di Jesolu i tijekom svog boravka u hotelu. Ovdje je bilo presudno to što je učenicima bilo izuzetno stalo do toga da se projekt, koji je inače pokrenut upravo na njihovu inicijativu, što uspješnije realizira. Oni su željeli donijeti u Osijek što više lijepih povratnih informacija o svemu doživljenom tijekom putovanja i boravka u Italiji i iz tog razloga nije bilo opasnosti da bi se zbog njihovog neprimjerenog ponašanja mogla ugroziti uspješnost realizacije projekta. Kad bi se na takav način, ili barem sličan, pristupilo i organizaciji svih drugih školskih ekskurzija vjerujemo da bi se značajno smanjio broj incidenata koji se inače događaju tijekom organiziranih putovanja učenika u neke strane zemlje.

Da je projekt bio uspješno proveden pokazuju i mišljenja učenika koja su iznijeli nakon završne prezentacije projekta ispunjavanjem evaluacijskih upitnika. Učenici su tom prilikom navodili da su izuzetno zadovoljni ostvarenim projektom te da smatraju kako bi i ubuduće trebalo slične projekte realizirati u glazbenoj školi. Naveli su i da bi voljeli kad bi tijekom ovakvih putovanja bilo više prilike za druženje i upoznavanje s

¹¹ Pravila za provedbu školskih izleta i ekskurzija (1999), Zagreb: Zavod za unapređenje školstva.

predstavnicima drugih kultura. Na natjecanju je bilo ukupno devetnaest zborova iz trinaest različitih zemalja svijeta. Pored onih već ranije spomenutih bio je i po jedan zbor iz Austrije, Slovenije, Norveške, Francuske, Litve i Poljske, tri zbora iz Finske i tri iz Švedske. Bilo je, dakle, puno zborova iz onih europskih zemalja koje su po kulturnim obilježjima dosta bliske hrvatskoj kulturi, no zanimljivo je da učenici ipak nisu odabrali neku od tih kultura kao onu koja ih se najviše dojmila. Čini se da mladi na ovakvim susretima radije žele upoznati kulture koje se u velikoj mjeri razlikuju od njihove, jer tako mogu upoznati neke potpuno drugačije stilove života mladih i drugačije pristupe bavljenju glazbom, odnosno pjevanjem.

Opisom ovog projekta, koji je proveden u Glazbenoj školi Franje Kuhača Osijek, željelo se prikazati jedan od mogućih načina ostvarivanja interkulturalnog dijaloga među mladima putem uključivanja učenika u međunarodne interkulturalne susrete. Na temelju rezultata ostvarenog projekta može se zaključiti da je takve susrete zaista moguće uspješno ostvarivati. Budući da se na tim manifestacijama okupljaju mladi koji već imaju nešto što ih povezuje, a to je njihov interes za glazbu, možemo reći da su upravo članovi školskih pjevačkih zborova najspremniji za uključivanje u kvalitetan interkulturalni dijalog te da će se kod tih učenika moći najuspješnije razviti interkulturalne kompetencije.

Literatura

- Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. London: Multilingual Matters.
- Domović, V., Godler, Z., Previšić, V. (2004). Srednjoškolci i kultura demokracije. *Pedagogijska istraživanja*, 1, (I), HPD i Školska knjiga, 67-88.
- 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 pedagogijsko društvo, 41-57.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2007). Interkulturalne kompetencije učitelja. U: Babić, N. (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera – Učiteljski fakultet i Kherson State University Ukraine, 241-248.
- Ninčević, M. (2009). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, VII (1), 59-83.

- Perotti, A. (1995), *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*, Zagreb: Educa.
- Piršl, E. (2007). Interkulturalna osjeljivost kao dio pedagoške kompetencije. U: Previšić, V., Šoljan, N.N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoškijsko društvo, 275-291.
- Previšić, V. (2008). *Pedagogija interkulturalizma. Šesti susret pedagoga Hrvatske: Interkulturalna pedagogija i obrazovne komunikacije*. Zagreb: Hrvatsko pedagoškijsko društvo, 12-14.
- Sekulić-Majurec, A. (1996). Interkulturalizam u obrazovanju – osnova multikulturalnog društva. *Obnovljeni život*, 51 (6), 677-687.
- Spajić-Vrkaš, V. (1993). Kultura i škola. U: Drandić, B. (ur.), *Priručnik za ravnatelje*, Zagreb: Znamen, 147-177.

SCHOOL CHOIR AND INTERNATIONAL INTERCULTURAL COOPERATION

Abstract

There are various possibilities for the inclusion of students in primary and secondary school in the intercultural dialogue with young people who come from different cultures from their. Such a dialogue can be successfully achieved in particular with students involved in the work of school choirs. With them it is possible to organize a variety of intercultural encounters at the local and international level. Here we shall especially emphasize some of the possible forms of cooperation that is achieved at the international level. This paper describes an international intercultural cooperation, which included students of the Franjo Kuhač Music School from Osijek. Students from middle school started a project which is aimed at organizing the departure of the school choir to international competition in Italy (Venezia in Musica) in April 2010th year. The intention was to show the culture of our country and of our city by members of the mixed choir and also to meet some other cultures. It is within the above-mentioned competition really possible, because on it every year brings together a number of choirs from many countries around the world. Implementation of the project aims, therefore, to examine the extent to which it is possible to achieve high-quality intercultural dialogue among young people who come from different cultural environments, which still connects the active engagement in music and singing in the choir.

Key words: interculturalism, intercultural dialogue, music, culture, youth, choir, cooperation at international level