

Sufinancirano sredstvima  
programa Evropske unije  
Erasmus+



# uni CULTURE

## **UNICULTURE PRIRUČNIK za akademsko nastavno osoblje**

**Intelektualni proizvod 2  
koordiniran od**



**Transilvania  
University  
of Brasov**

**Projekt: Razvoj inovativnog pristupa osposobljavanju sveučilišnih nastavnika  
za rad u suvremenom raznolikom i međukulturnom okruženju  
UNICULTURE 2019-1-RO01-KA203-063400**

Sufinancirano sredstvima  
programa Europske unije  
Erasmus+



Potpore Europske komisije proizvodnji ove publikacije ne predstavljaju potporu sadržaju koji odražava samo stavove autora i Komisija ne može biti odgovorna za uporabu sadržanih informacija.

© 2020, UniCulture project, 2019-1-RO01-KA203-063400

[www.uniculture.unitbv.ro](http://www.uniculture.unitbv.ro)

## Sadržaj

Uvod .....	4
MODUL I. Socio-kulturne kompetencije u multikulturalnim i interkulturalnim okruženjima .....	6
1.1. Globalizacija iz društvene perspektive .....	8
1.2. Kultura kao društveni fenomen .....	18
1.3. Društvene i kulturne kompetencije.....	26
1.4. Multikulturalizam, interkulturalizam, transkulturalizam.....	38
1.5. Društveni i individualni identitet.....	47
1.6. Simbolička komunikacija u multikulturalnom okruženju .....	57
MODUL II. Modeli obrazovanja.....	67
2.1. Obrazovanje u multikulturalnom okruženju.....	69
2.1. Obrazovanje u multikulturalnom okruženju.....	69
2.2. Dijalog i komunikacija u multikulturalnom i međukulturalnom okruženju.....	80
2.3. Inkluzivno obrazovanje iz multikulturalne i interkulturalne perspektive.....	91
2.4. Primjena obrazovnih modela u multikulturalnim i interkulturalnim okruženjima .....	106
2.5. Interkulturalni pristupi u razvoju europskog obrazovnog sustava.....	112
MODUL III. Teorijski pristupi i tehnologije interakcija s višejezičnim studentima.....	119
3.1. Obrazovne paradigme učenja u multikulturalnom okruženju .....	121
3.2. Psihopedagoški razvoj studenata u multikulturalnim i interkulturalnim okruženjima.....	132
3.3. Vrijednosno orijentirani model socijalnog ponašanja .....	139
3.4. Didaktičko-metričke metode i postupci za procjenu razine znanja studenata .....	150
3.5. Alati za obrazovanje u multikulturalnom i interkulturalnom okruženju .....	163
MODUL IV. Socijalna uključenost na sveučilištu .....	182
4.1. Obilježja socijalne uključenosti u visokom obrazovanju .....	184
4.2. Područja socijalne uključenosti unutar sveučilišta .....	195
4.3. Čimbenici strategija donošenja politika za društvenu uključenost.....	205

## Uvod

„Priručnik UniCulture za akademsko nastavno osoblje“ razvijen je u okviru Erasmus+ projekta „Razvoj inovativnog pristupa osposobljavanju sveučilišnih nastavnika za rad u suvremenom raznolikom i međukulturnom okruženju“ UniCulture 2019-1-RO01-KA203-063400. Projekt koordinira Transilvania University of Braşov (UNITBV, Rumunjska), a provodi se u partnerstvu s Buckinghamshire New University (BUCKS, Ujedinjeno Kraljevstvo), Sveučilištem u Zagrebu (UNIZG, Hrvatska), Zakladom za razvoj međunarodne i obrazovne djelatnosti (FRAME, Poljska) i Zakladom Pax Rhodopica (PAX, Bugarska). Vrijeme provedbe projekta je od studenog 2019. do prosinca 2021. godine.

Priručnik ima za cilj pružiti teorijsku podlogu o nastavi i radu u akademskim međukulturnim i multikulturalnim okruženjima. Ciljna publika Priručnika su sveučilišni nastavnici i asistenti, ali knjiga bi mogla biti korisna i za istraživače, administratore i svo osoblje koje radi i komunicira sa stranim studentima, studentima s različitim kulturnim podrijetlom ili sa studentima u opasnosti. Također, knjiga promiče društvenu koheziju, poštivanje različitosti, toleranciju i pravednost te može biti alat za svo akademsko osoblje spremno poboljšati svoje vještine i znanja.

Uz „UniCulture radnu bilježnicu za akademsko nastavno osoblje“ i „Priručnik za podučavatelje“, Priručnik čini cjeloviti paket obuke koji će koristiti sveučilišni profesori i asistenti radi poboljšanja njihovih društvenih i nastavnih kompetencija o radu u međukulturnom i multikulturalnom okruženju. Obuka UniCulture osmišljena je tako da slijedi pristup b-učenja, uključujući mogućnosti za samostalno učenje, mrežne sastanke i sastanke licem u lice. Svi materijali za samostalno učenje dostupni su na web stranici projekta.

Priručnik je strukturiran u četiri modula i 19 poglavlja koji predstavljaju koncepte i terminologiju te opisuju vodeće teorijske modele i najnovija dostignuća na tom području. Svi partneri na projektu dali su doprinos razvoju sadržaja, s prednošću dijeljenja vrijednih nacionalnih bibliografskih izvora.

Prvi modul, “Socio-kulturne kompetencije u multikulturalnim i međukulturnim okruženjima”, razvijen je uz doprinos FRAME-a i UNITBV-a. Sastoji se od pet poglavlja i definira središnje pojmove kao što su kultura, globalizacije, multikulturalizam, interkulturalizam, transkulturalizam, društveni identitet. Predstavljani su vodeći teorijski pristupi, zajedno s politikama i okvirima Europske unije usmjerenim na promicanje kulturne raznolikosti i razvoj međukulturnih kompetencija. Nadalje, modul uvodi relativno novu temu, tj. korištenje

simboličke komunikacije i vizualnih podataka za nastavu u međukulturnim okruženjima.

Drugi modul, "Modeli za obrazovanje", razvili su UNIZG, PAX i UNITBV, a sastoji se od pet poglavlja. Modul ističe teorijske modele i ideološke okvire interkulturalnog i inkluzivnog obrazovanja. Definirani su ključni pojmovi poput predrasuda, diskriminacije, rasizma, međukulturnog dijaloga, multikulturalnog društva itd., zajedno s predstavljanjem europskih politika o inkluzivnom obrazovanju, ključnim značajkama interkulturalne osjetljivosti i interkulturalne pedagogije.

Treći modul, "Teoretski pristupi i tehnologije interakcije s višejezičnim studentima", razvili su PAX, UNITBV i BUCKS, a strukturiran je u pet poglavlja. Modul predstavlja vodeće paradigme poučavanja i rada u multikulturalnom okruženju (npr. paradigma etničkih aditiva, paradigma razvoja samopoimanja, paradigma kulturne deprivacije, paradigma kulturnih razlika, jezična paradigma, paradigma kulturne ekologije, paradigma zaštitničke disidentifikacije, strukturalna paradigma, antirasistička paradigma), uvidi u etnokulturne stereotipe i najbolje prakse u vezi s vrednovanjem učenika (prema literaturi o docimologiji, ocjenjivanju, validaciji). Modul također uvodi alate za suradnju (platforme za učenje i masovne otvorene internetske tečajeve, platforme društvenih medija i telekomunikacijske aplikacije) korisne za poučavanje u međukulturnim okruženjima.

Četvrti modul, „Socijalna uključenost na sveučilištima“, razvili su BUCKS i UNIZG, a strukturiran je u tri poglavlja. Modul predstavlja niz značajki socijalne uključenosti u visokom obrazovanju, zajedno s okvirom politike Europske unije za socijalnu uključenost, prethodnim iskustvima država članica u razvoju i provedbi strategija politika socijalne uključenosti u visokom obrazovanju i s njima povezanim izazovima.

Svaki modul Priručnika osmišljen je kao neovisna jedinica za učenje, a svako poglavlje sadrži reference za daljnja čitanja. Nadalje, za svako poglavlje Priručnika u Radnoj bilježnici je predstavljen niz studija slučaja, scenarija i aplikacija kako bi se olakšale aplikacije i praktična primjena u učionici. Čitatelji se stoga potiču da koriste oba dopunska materijala (Priručnik i Radna bilježnica) koji su dostupni na web stranici projekta ([www.uniculture.unitbv.ro](http://www.uniculture.unitbv.ro)) ako se odluče za samoobrazovni način, kako bi mogli dati povratne informacije o svom napretku ili bilo koji upit koristeći kontakt pojedinosti na web stranici.

MODUL I. Socio-kulturne kompetencije u multikulturalnim i  
interkulturalnim okruženjima

- 1.1. Globalizacija iz društvene perspektive**
- 1.2. Kultura kao društveni fenomen**
- 1.3. Društvene i međukulturne kompetencije**
- 1.4. Multikulturalizam, interkulturalizam, transkulturalizam**
- 1.5. Društveni i individualni identitet**
- 1.6. Simbolička komunikacija i vizualni podaci u interkulturalnim okruženjima**

## 1.1. GLOBALIZACIJA IZ DRUŠTVENE PERSPEKTIVE

od FRAME zaklada, Poljska<sup>1</sup>

### Sažetak

Globalizacija je pojam koji se danas može smatrati opisom nove filozofije poimanja svijeta. Dotiče se svih vrsta društvenih odnosa, kao i identiteta pojedinaca prema okolini. Iz kulturološke perspektive omogućuje miješanje suvremenih kultura, što ima pozitivnu posljedicu izgradnje kulturne raznolikosti, ali i stvara izazove u obliku opasnosti za manje, manje atraktivne ili marginalizirane kulture, riskirajući da izumru u procesu akulturacije. Globalizacija je, međutim, nepovratan proces, pa smo suočeni s izazovom: kako komunicirati između različitih kultura, kako raditi u raznolikom okruženju, gdje svi mogu imati različite navike, različite stilove života. Ovi procesi podržani su mogućnostima mnogo veće mobilnosti zahvaljujući razvoju prijevoznih sredstava. Osim toga, tehnološki napredak pretvorio nas je u globalno društvo s dosad neviđenim pristupom informacijama, što opet postavlja nove izazove, prije svega, obrazovnim sustavima, koji zbog dinamike svjetskog razvoja brzo zastarijevaju.

*Ključne riječi:* globalizacija, multikulturalno okruženje, društveni odnosi, mobilnost, pristup informacijama

---

<sup>1</sup> Autor za korespondenciju: Adam K. Gogacz, e-mail: adam@gogacz.eu

## 1.1. Globalizacija iz društvene perspektive

### 1. Definicija globalizacije

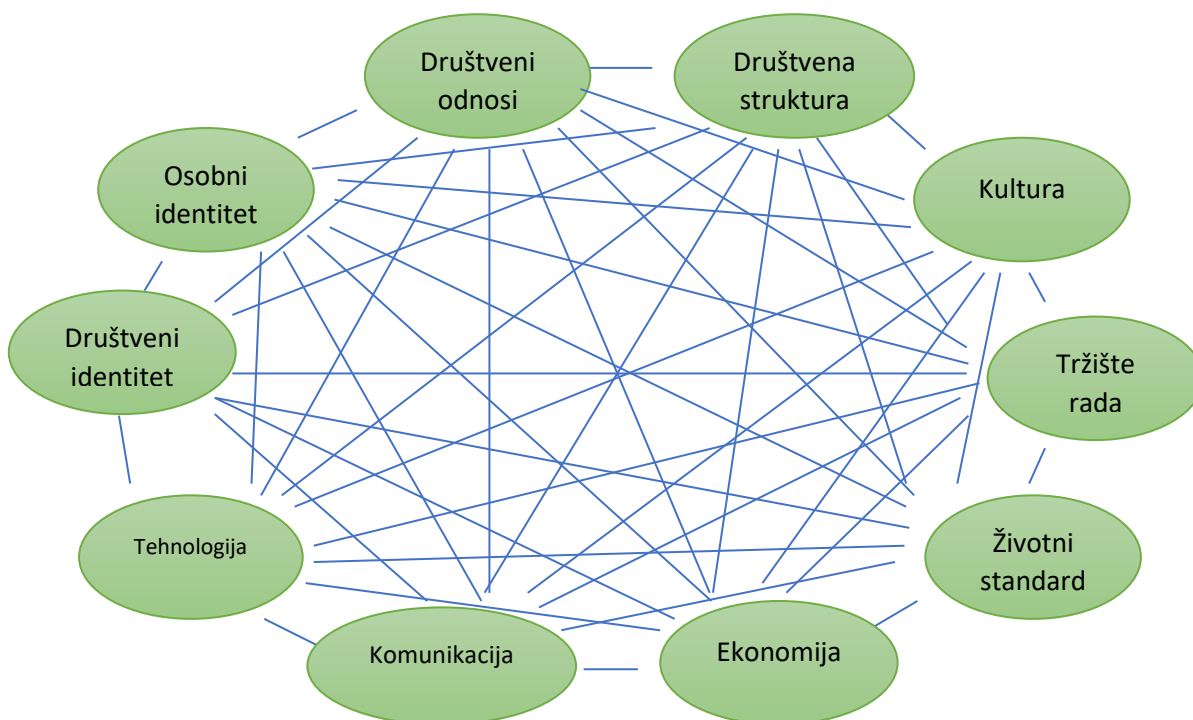
Globalizacija je pojam koji je nekada potjecao iz ekonomije. No, nije dobro poznata činjenica da je ova riječ prvi put primijenjena na području obrazovanja (James i Steger, 2014.). Bilo je to oko 1935. godine kada je škotski pedagog William Boyd izjavio: "Čini se da su cjelovitost... integracija, globalizacija... ključne riječi novog obrazovnog pogleda na um: negativno sugerirajući, antagonizam prema bilo kojoj koncepciji ljudskog iskustva koja previše naglašava sastavne atome, dijelovi, elementi" (Boyd i MacKenzie, 1930., str. 350). No, od 1930-ih do 1980-ih konotacija ove riječi se promijenila. Od opisa "globalnog uma" do opisa globalnog gospodarstva. Prvo popularno značenje globalizacije bilo je povezano s gospodarstvom, jer je bilo posljedica razvoja prijevoznih sredstava. Brži i prostraniji, prijevoznici su mogli širiti sve više robe u sve više zemalja. Tako su lanci opskrbe postali dulji i kompliciraniji. No ponajviše je stvorio proces denacionalizacije kapitala i sredstava za proizvodnju (Benería Berik i Floro 2016, str. 95-96). Prijevozna sredstva, međutim, nisu uzrokovala samo široki transport robe. Imala su veliki utjecaj na mobilnost ljudi diljem svijeta. A razvoj komunikacijskih medija (osobito Interneta) učinio je svijet mnogo manjim. Ljudi su svijet počeli promatrati na globalniji, a ne na lokalni način. Dakle, može se reći da su dva glavna područja imala najvažniji utjecaj na globalizaciju:

- kretanje ljudi - uzrokovano razvojem prometnih sustava, ali i globalnim rastom bogatstva (United Nation, 2015);

- kretanje informacija - uzrokovano razvojem tehnologije, osobito u području ICT -a, ali i činjenicom boljeg i šireg globalnog obrazovanja ljudi (United Nation, 2015).

Ipak, to je također uzrokovalo da su višedimenzionalni odnosi u našem životu postali vidljiviji i određeniji. Postajalo je sve jasnije da su sva područja našeg života povezana i uvezana međusobnim odnosima. Grafikon (slika 1) prikazuje odnose među sferama ljudskog postojanja. Oni su međusobno povezani dvosmjernim odnosima u kojima funkcioniraju različite ovisnosti.





Slika 1. SEQ globalni odnosi

Uzmimo primjer: osobni (samo) identitet skup je osobnih obilježja i može se percipirati kao pokazatelj koliko je pojedinac svjestan svoje razlike u odnosu na druge (Deschamps i Devos, 1998., str. 3). U mnogim radovima navodi se da ne postoji mogućnost samosvijesti bez svijesti o drugima (Phillips & Silvia, 2005), pa je odnos između osobnog i društvenog identiteta očit. Ako se osjećamo građaninom Europe, moramo se identificirati kao dio europske zajednice. No da bismo razvili osobni identitet, trebali bismo imati i komunikacijske vještine koje ovise o: kulturi jer je jezik jedna od njezinih sastavnica; društvenu strukturu koja nam omogućuje identifikaciju s određenom skupinom ljudi (npr. učitelji) i društvene odnose, kada moramo osjećati društvenu odgovornost za svoje učenike. No da bismo osjetili tu odgovornost, moramo imati i osjećaj važnosti svoje profesije, čija je jedna od odrednica ekonomski status, a time i životni standard. Mogućnost zapošljavanja na tržištu rada također je važna, jer ima utjecaj na planiranje vlastitog razvoja. Da ne spominjemo nužnost funkcioniranja u svijetu tehnologije, primjerenog okruženju u kojem djelujemo. To pokazuje kompliciranu mrežu suvremenih odnosa. Vrijedno je razmisliti o njima kako se danas ne bi razmišljalo o ljudskim bićima u zasebnim kategorijama ili aspektima (vidi vježbu 1.1 u Radnoj bilježnici).

Tako je globalizacija postala ne samo izraz za opisivanje specifičnih aspekata našeg života, poput

ekonomije ili komunikacije, već i način globalnog razmišljanja: o svijetu, nama u njemu i odnosima između nas, nas i svijeta, nas i Kultura. Prema Scholteu (2000), definicija globalizacije koja uključuje društvena pitanja može se odrediti pozivanjem na sljedeće aspekte:

- globalizacija kao internacionalizacija, što znači rast međunarodne razmjene i međuovisnosti;
- globalizacija kao liberalizacija; ovo uzima u obzir otvorenu globalnu trgovinsku politiku putem međunarodnih trgovačkih, a posebno financijskih institucija;
- globalizacija kao univerzalizacija; ovo je stvaranje globalne kulture širenjem zajedničkih iskustava;
- globalizacija kao zapadnjaštvo (ili amerikanizacija), koja se odnosi na širenje društvenih struktura i modernosti preko granica, često na štetu lokalne kulture;
- globalizacija kao deterritorijalizacija: to se događa produbljivanjem društvenih odnosa između lokaliteta u cijelom svijetu na način da se lokalni događaji sve više oblikuju udaljenim pojavama i obrnuto.

Ipak, što se tiče višedimenzionalnog aspekta globalizacije, čini se jasnim da se ne možemo osloniti na jedinstvenu definiciju globalizacije, koliko god bila sveobuhvatna (James i Steger, 2014). Štoviše, globalizaciju se može percipirati iz perspektive razvoja, kao i iz perspektive straha (Gogacz, 2013). Razvoj je očito povezan s širenjem ideja i misli, ali postoji i tamna strana fenomena: univerzalizacija i vesternizacija mogu uzrokovati proces akulturacije (Berry, 2008), osobito u odnosu na kulture koje se smatraju manje privlačnima ili marginaliziranima. Iz perspektive multikulturalizma, obrazovni procesi ne bi trebali biti usmjereni samo na razvoj, već i na preventivne pristupe protiv akulturacije. Treba uložiti napore u isticanje kulturne raznolikosti i podršku marginaliziranim kulturama, čime se sprječava akulturacija. Međutim, treba se sjetiti da je, kao i sama globalizacija, proces akulturacije također prirodan proces koji se ne može zaustaviti. Međutim, riječ "razvoj" treba razmotriti, jer bi je trebalo pravilno napisati, osobito u kontekstu kulturnih i društvenih promjena, ali i promjena u okolišu. Pogrešno proveden razvoj može dovesti do brojnih kriza i kontradikcija (Soliz, 2016). Na primjer, razvoj u globalnoj industriji podrazumijeva potragu za jeftinom radnom snagom u manje razvijenim zemljama, što zauzvrat dovodi do produbljivanja razlika u bogatstvu pojedinih dijelova svijeta (Benería, Berik i Floro, 2016.). Tome možemo dodati korištenje prirodnih resursa bez ikakve ekološke umjerenosti ili svijesti koja se događa na određenim područjima. Stoga postaje jasno da se treba nositi s nekim od izazova globalizacije. Najvažniji su:

- briga o održivom razvoju;

- odgovarajuće migracijske politike;
- sprječavanje ekonomske, društvene i kulturne marginalizacije u globaliziranom svijetu;
- očuvanje kulturne raznolikosti;
- stvaranje i razvoj alata za međukulturni dijalog.

Dok prva dva izazova ovise o političarima i vladama, posljednja dva pripadaju sferi obrazovanja, dok srednji izazov povezuje obje sfere i trebao bi biti rezultat suradnje između vladinih agencija i ljudi uključenih u obrazovni proces. Iz perspektive obrazovanja možemo razmišljati o tome što možemo učiniti kako bismo odgovorili na te izazove. Ako bolje pogledate svaki izazov, primijetit ćete da oni čine logičan slijed koji počinje zadnjim izazovom. Kako bi se spriječila marginalizacija, potrebno je stvoriti zajedničko, globalno okruženje za suživot različitih kultura (uključujući i one manje). A za stvaranje takvog okruženja dijalog je ključna i temeljna sposobnost. Dakle, što možemo učiniti kako bismo osigurali takve vještine u što većem broju ljudi? Evo nekoliko prijedloga:

1. Uključiti u obrazovne programe meke vještine od početka obrazovnog procesa (predškole), pa nadalje.
2. Omogućiti nastavnom osoblju obuku u komunikacijskim vještinama, s posebnim naglaskom na međukulturnu komunikaciju.
3. Poseban naglasak na vrijednosti raznolikosti u kulturi poučavanjem o kulturama manjina ili slabo poznatim kulturama, kao što su: Lemci, krimski Tatari, Baski, Kurdi, Sami ili drugi. *Također pogledajte vježbu u radnoj bilježnici.*

## 2. Mobilnost

Proces mobilnosti temelj je globalizacije. Kao što je gore navedeno, dva glavna subjekta mobilnosti koja je uzrokovala globalizaciju su: kretanje ljudi i kretanje informacija.

### *Kretanje ljudi*

Razvoj prijevoznih sredstava tijekom 20. i kroz dva desetljeća 21. stoljeća dramatično se povećao. Putovanja koja pokrivaju i kratke i velike udaljenosti postala su mnogo brža i pristupačnija. Putovanje automobilom, brzim vlakovima i zrakoplovom sada je dostupno gotovo svima, osobito u razvijenim zemljama i zemljama u razvoju. Tablica 1 prikazuje neke činjenice o prijelazu iz prve polovice 20. stoljeća u današnje vrijeme.

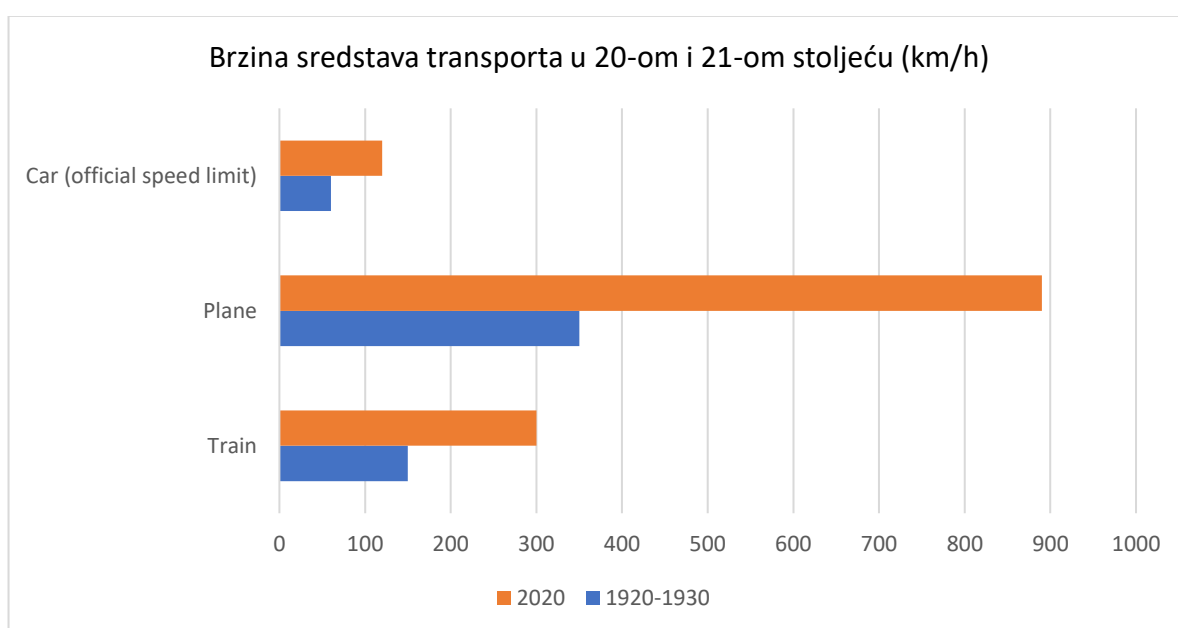
Tablica 1. Činjenice i brojke o transport u 1920-ima i 2010-ima. Izvor: Desk research

Činjenice	1920te*	2010te*
Proizvodnja automobile u svijetu	3 962 000	96 922 080**
Putnici prevezeni zrakoplovima	600	4 543 000 000
Putnici prevezeni vlakovima	1 200 000 000	31 162 000 000

\*Podaci za određenu godinu. \*\* Podaci za 50 najvećih proizvođača

Statistički - svaki građanin EU-a 2015. je putovao bilo kojim motornim prijevoznim sredstvom preko 12 000 kilometara (Europska komisija, 2015.). To je također moguće zahvaljujući učinkovitijim i udobnijim putničkim sredstvima javnog i privatnog prijevoza; međutim, automobili su i dalje najpopularniji među Europljanima. Na slici 2 prikazani su primjeri promjena prosječne brzine najpopularnijeg javnog prijevoza na velike udaljenosti.

Ove činjenice objašnjavaju mobilnost ljudi diljem svijeta. No mobilnost ljudi nije uzrokovana samo razvojem prijevoznih sredstava. Međutim, turizam i dalje uzrokuje najveći broj putnika, budući da je prema Europskoj komisiji više od 62% europskih građana išlo na turističko putovanje 2017. (Eurostat, 2019.), a također je i značajna migracija u cijelom svijetu. Samo u Europskoj uniji 2018. godine 7,8% stanovništva (tj. gotovo 40 milijuna) živi u drugoj zemlji EU-a od one iz koje potječe, a 4,4% stanovništva (tj. 22,5 milijuna) Europske unije potječe izvan nje. Proces migracije prikazan je u tablici 2.



Slika 2. Prosječna brzina sredstava transporta u 1920-ima i 2020. Source: Desk research

Slika 2. Migracijski podaci za EU za 2016. i 2017. Izvor: Eurostat

	2016	2017
Nacionalne migracije unutar EU zemalja	929 014	1 024 976
Imigracija unutar EU	1 332 976	1 336 965
Imigracija izvan EU	1 992 971	2 010 906
Emigracija izvan EU	626 995	662 485
Prva dozvola za boravak u EU	3 024 398	3 212 242
Dobiveno državljanstvo EU	994 799	825 447

Glavni razlog migracija je ekonomski, budući da 8,3 % ljudi zaposlenih u EU-u nisu državljani (Eurostat, 2019.). No, drugi razlog je studiranje u nekoj drugoj zemlji osim u zemlji porijekla. Ono što je ovdje važno je da se broj stranih studenata stalno povećava. 2017. u EU je dolazilo 1,7 milijuna mobilnih studenata visokog obrazovanja izvan EU-a, taj se broj povećao za 22 % od 2013. Rastući trendovi akademske mobilnosti uključuju i osoblje. Proces se može vidjeti u tablici 3.

Slika 3. Mobilnost studenata u EU zemljama. Izvor: Eurostat

	2016	2017	2018
Udio mobilnih studenata iz inozemstva u ukupnom broju studenata u EU zemljama (u %)	8.4	8.1	9.0
Broj mobilnih Erasmus + studenata	300 018	325 755	340 100
Broj mobilnog Erasmus+ osoblja	60 028	83 177	95 191

Mobilnost ljudi dio je našeg vremena i, kao i sama globalizacija, nepovratan je i nezaustavljiv proces.

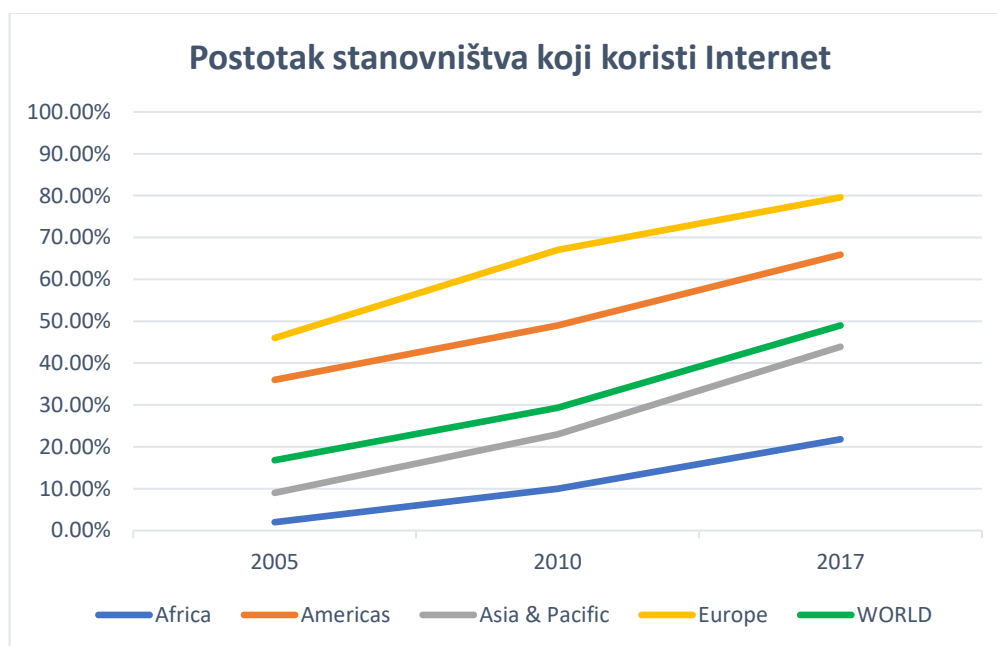
### 3. Kretanje informacija

Kretanje informacija strogo je povezano s tehnološkim razvojem sredstava za prijenos informacija. Od izuma telegrafa postalo je jasno da će mogućnost brzog prijenosa podataka imati ogromne posljedice na razvoj cijelog svijeta. Ovaj izum duboko je utjecao na društvenu percepciju informacija jer odvaja informacije od komunikacije i na taj način čini informacije

dostupnima brzo, gotovo trenutno (Hochfelder, 2012, str. 3). Zatim, početkom 20. stoljeća, razvojem tehnologije bez žica, s posljedicom radija, a sredinom stoljeća, televizije, došlo je do drugog prekida veze: odspajanje s kabela dodalo je uklanjanju prostornih ograničenja vremensku neposrednost.

Još jedan korak bio je internet, izum koji je napravio izniman razvoj kroz dvadeset godina: od početka 90 -ih u 20. stoljeću do danas. Širenje interneta lako je vidljivo kroz posljednja desetljeća i predstavljeno je slici 3.

Međutim, najveći porast pristupa internetu posljedica je razvoja mobilne telefonije. Prema ITU-u, 97% svjetske populacije trenutno je u dometu signala mobilne telefonije, od čega čak 87% u rasponu modernog i brzog LTE-a (International Telecommunication Union, 2019).



Slika 3. Porast internet korisnika u svijetu u odnosu na populaciju (postotak)

Izvor: International Telecommunication Union, 2019

Such unlimited access to information makes the whole world available most of all from a cognitive perspective. Of course, it requires meeting new challenges in the field of politics, social relation, but most of all education. Learning how to search information, how to distinguish correct and trustworthy information from the fake one, how to communicate with the people from other cultures or how to choose the information we really need from the immensity of information available – these are the challenges of modern education. And concerning the speed

of development of the access to the World Wide Web, the education systems are almost always obsolete.

Takav neograničen pristup informacijama čini cijeli svijet ponajviše dostupnim iz kognitivne perspektive. Naravno, to zahtijeva suočavanje s novim izazovima na području politike, društvenih odnosa, ali ponajviše obrazovanja. Naučiti kako pretraživati informacije, kako razlikovati točne i vjerodostojne informacije od lažnih, kako komunicirati s ljudima iz drugih kultura ili kako izabrati informacije koje su nam zaista potrebne iz ogromne količine dostupnih informacija - to su izazovi suvremenog obrazovanja. Što se tiče brzine razvoja pristupa *World Wide Webu*, obrazovni sustavi su gotovo uvijek zastarjeli.

### Literatura

- Benería L., Berik G., & Floro M. S., (2016). *Gender, Development, and Globalization: Economics as if all people mattered*. New York: Routledge.
- Berry, J. W. (2008). Globalisation and acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(4), 328-336.
- Boyd, W., & Mackenzie, M. (1930). *Towards a new education: a record and synthesis of the discussions on the new psychology and the curriculum*. Fifth world conference of the New Education Fellowship, held at Elsinore, Denmark, in August, 1929. New York: A.A. Knopf.
- Deschamps, J.-C., Devos, T. (1998). Regarding the relationship between social identity and personal identity. In: S. Worchel, J. F. Morales, D. Páez, & J.-C. Deschamps (Eds.), *Social identity: International perspectives*, pp. 1–12. Sage Publications.
- European Commission. (2015). *EU Transport in Figures. Statistical Pocketbook*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat. (2019). *People on the move. Statistics on mobility in Europe*. Retrieved from [https://ec.europa.eu/eurostat/cache/digpub/eumove\\_2019/index.html?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/cache/digpub/eumove_2019/index.html?lang=en)
- Gogacz A. (2013). Pedagogy, not Politics as the Real Stabilizer of Europe as the Home for Many nations. In: Kucha R., Cudak H. (Eds.). *European Ideas in the Pedagogical Thought: From National to Supranational Points of View*. Some Totalitarian Aspects, 343-354, Łódź, Społeczna Akademia Nauk.
- Hochfelder, D. (2012). *The Telegraph in America 1832–1920*. The Johns Hopkins University Press.
- International Telecommunication Union. (2019). *Measuring Digital Development, Facts and*

- Figures*. Geneva: ITU Publications. Retrieved from <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/FactsFigures2019.pdf>
- James, P., & Steger, M. B. (2014). A Genealogy of 'Globalization': The Career of a Concept, *Globalizations*, 11(4), 417-434.
- Soliz, A.T. (2016). Development in crisis: threats to human well-being in the Global South and Global North. *Canadian Journal of Development Studies / Revue canadienne d'études du développement*, 37(3), 403-405.
- Scholte, J.A. (2000). *Globalization: A Critical Introduction*. Basingstoke: Macmillan.
- Phillips, A.G., & Silvia, P.J. (2005). Self-Awareness and the Emotional Consequences of Self-Discrepancies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(5), 703-713.
- United Nations. (2015). *Sustainable Development*. Retrieved from <https://sdgs.un.org/goals>



## 1.2. KULTURA KAO DRUŠTVENI FENOMEN

od FRAME zaklade, Poljska<sup>2</sup>

### Sažetak

Kultura je fenomen toliko višedimenzionalan i kompliciran da je nemoguće ponuditi potpuno adekvatnu definiciju. Međutim, iz društvene perspektive, to je oruđe koje je stvorio čovjek i razlikuje društveni život od svijeta prirode. Također je alat za stvaranje osjećaja individualnog i društvenog identiteta. To je složena cjelina koja uključuje i materijalne tvorevine ljudskog bića kao člana društva, kao i nematerijalne vrijednosti, norme i obrasce ponašanja. Kultura je, kao i društvo, slojevita - njezine pojedinačne zone, međutim, raspoređene su koncentrično, što osobi omogućuje funkcioniranje na različitim razinama: od osobne, preko lokalne, do globalnog osjećaja da je građanin svijeta.

*Ključne riječi:* kultura, društvo, društveni identitet

---

<sup>2</sup> Autor za korespondenciju: Adam K. Gogacz, e-mail: adam@gogacz.eu

## 1.2. Kultura kao društveni fenomen

### 1. Definicija kulture

I najjednostavnije stvari mogu uzrokovati mnogo problema. Riječ "kultura" dobro je poznata i uvijek se koristi u mnogo različitih konteksta. Toliko često da ne razmišljamo o njezinom značenju ili značenjima i koliko je ovaj pojam doista širok, osobito u svakodnevnim razgovorima.

Prema Cambridge English Dictionary (2020), kultura je "način života, osobito opći običaji i vjerovanja, određene skupine ljudi u određeno vrijeme". Ova je definicija vrlo jednostavna, tako jednostavna i općenita da nam ne dopušta da razumijemo što je kultura, a što nije. Otkrili smo da Merriam Webster rječnik može dati više svjetla na to pitanje (2020.). U njegovoj definiciji postoji nekoliko značenja koja nam pokazuju, iako općenito, koliko je ovaj izraz višedimenzionalan. Možemo pročitati da je kultura "uobičajena uvjerenja, društveni oblici i materijalne osobine „rasne“, vjerske ili društvene skupine", ali i: "karakteristične značajke svakodnevnog postojanja (poput diverzija ili načina života) koje dijele ljudi na jednom mjestu ili vremenu". Ova se definicija također odnosi na vrijednosti i stavove, društvene i individualne, na obrasce i konvencije koji su dio naših života, kao i na "prosvjetljenje i izvrsnost ukusa stečenog intelektualnim i estetskim treningom". Sve to pokazuje da je definiranje pojma kulture ne samo teško, nego čak i nemoguće, ako se želimo osvrnuti na sve njegove aspekte. Međutim, postoji nešto što obuhvaća bit onoga što kultura jest. Sama riječ koja potječe od latinskog - cultura - znači obrađivanje zemlje, poljodjelstvo, muževanje (Lewis i Short, 1879). To znači da je kultura povezana s namjernom i svjesnom aktivnošću ljudi koji je, zapleteni u prirodu, pokušavaju promijeniti. Kultura se percipira kao suprotnost prirodi, međutim ovisi i o prirodnim okolnostima, ali je uzrokovana djelovanjem čovječanstva i način je na koji se ljudi izražavaju želeći se razlikovati od svijeta prirode. No, kultura je također oruđe koje teži obogaćivanju života u prirodnom svijetu i među ljudima.

Prvu antropološku definiciju kulture daje E. B. Tylor (Bodley, 2011., str. 12.). Prema Tyloru, kultura je složena cjelina koja uključuje znanje, uvjerenja, umjetnost, pravo, moral, običaj i sve druge sposobnosti i navike, koje je čovjek stekao kao član društva. Ova definicija ističe najvažnije značajke kulture: ona je stečena, a ne urođena; kompleksna je i ima društvenu dimenziju. Postoji razlika između kulture i načina života, koja može biti posljedica života u specifičnim kulturnim okolnostima. Prema Murdocku (1949.), kultura se uvijek uči, uključuje

navike koje oblikuje društveno iskustvo. To je zbog činjenice da je ideacijske prirode, osviještena normama i obrascima. Iako je otvoren sustav, integrirana je i strukturirana. Murdock je tvrdio da postoje univerzalnosti koje su zajedničke svim kulturama, kao što su: obitelj, glazba, umjetnost, kuhinja, religija, brak ili pogrebni rituali itd. To znači da su sve aktivnosti uključene u kulturu društvene prirode, međutim trebale bi biti ugrađene i u pojedince. Herskovitz (1955.), koji je također tvrdio da je kultura “dio čovjekova okruženja” (str. 305.), osim što je tvrdio da je kultura društveno naučena, također je naglasio da je to dinamična kreacija, koja se razvija u vremenu, ali i u prostoru. S vremenom, kako se razvija i mijenja tijekom godina, zajedno s promjenom generacija, od kojih svaka dodaje nešto u proces kontinuiranog razvoja. U prostoru, jer se kultura prenosi s mjesta na mjesto. To ne vrijedi samo za migracije, već i za kulturnu difuziju koja se sastoji u činjenici da neke od njezinih elemenata, npr. privlačnijih, preuzima druga kultura. To je osobito slučaj u današnje vrijeme, u procesu globalizacije koji je detaljno opisan u prethodnom poglavlju (Birukou i sur., 2013.).

Postavlja se pitanje: kako se dogodilo da je čovječanstvo razvilo kulturu i što je tome bio uzrok? Bronisław Malinowski, poljski antropolog, tvrdio je da je kultura čisto teleološka. To je alat koji ljudi izrađuju kako bi zadovoljili svoje potrebe (Malinowski, 2013). Ovaj pristup, poznat kao funkcionalizam, ima, prema Malinowskom, individualnu osnovu, jer je tvrdio da je kultura rezultat zadovoljavanja potreba pojedinaca, a ne društva. No ipak, kultura ima društvenu dimenziju, jer je predstavljaju pojedinci, ali djeluje kroz obrasce djelovanja u društvu. Zbog toga razmišljamo o kulturi koja proizlazi iz društvenog sporazuma. Rasprave o prirodi i stupnju dobrovoljnog sudjelovanja u kulturi još su žive jer se suočavaju s retoričkim pitanjem: stvara li društvo kulturu ili kultura stvara društvo?

## 2. Stvaranje kulture

Kultura se stvara svjesno i svrhovito. Ovdje više govorimo o kolektivnoj svijesti (Kenneth, 2005). Postoje mnogi čimbenici koji stvaraju kulturu i koji su izvan ljudske kontrole, ili kojih nismo svjesni. Postoje dvije vrste čimbenika kulture: egzogeni i endogeni.

*Egzogeni čimbenici.* To su, kako naziv govori, čimbenici izvan antropološkog područja. To su uglavnom prirodni čimbenici, poput klime ili zemljopisnog položaja. Brojna antropološka istraživanja potvrđuju da topografija utječe na specifičnost date kulture. Na primjer, zajednice koje su lako dostupne, poput obalnih područja, izloženije su drugim kulturama i stoga će biti otvorenije, dok su zajednice u teško dostupnim područjima, poput planina, konzervativnije.

*Endogeni čimbenici.* Ti su čimbenici povezani sa samom zajednicom koja stvara kulturu. Oni uključuju: veličinu zajednice, njezinu unutarnju strukturu, povijest itd. Važan endogeni čimbenik je i opseg onoga što je već oblikovano u okviru kulturnog razvoja. Kako je kultura dinamičan proces, već razvijene komponente kulture također su čimbenici koji stvaraju kulturu.

### 3. Komponente kulture

Sfera kulture nalazi se i u materijalnom i u nematerijalnom svijetu. Kulturu čine i materijalni proizvodi, poput umjetničkih djela ili tehnoloških proizvoda, te obrasci ponašanja, norme, uvjerenja. Stoga je razgraničenje opsega sastavnica kulture jednako teško kao i njezino definiranje. Svaki rezultat radnje definirane kao kulturna činjenica element je kulture. Međutim, moguće je naznačiti neke od najvažnijih elemenata kulture koji imaju značajan utjecaj na stvaranje univerzalija, o čemu je pisao Murdock (1949.).

*Jezik i simboli.* Jezik je temeljni sastojak kulture. On stvara način razmišljanja i percepcije svijeta oko nas. Kada opisujemo međusobni utjecaj kulture i jezika, jezik bismo trebali široko definirati kao sredstvo komunikacije i izražavanja: jezik nije samo skup riječi poredanih po pravilima gramatike, već i izraz neverbalne prirode, u kojem se većina našeg komunikacijskog procesa i nalazi (Kramsch, 1998). Dakle, jezik je također jedan od najvažnijih čimbenika koji stvaraju kulturu. Za početak, geste imaju posebna značenja i mogu se razlikovati: ono što ima neko značenje u jednoj kulturi može imati potpuno drugačije značenje u drugoj (Axtell, 1998). Simboli mogu imati i dublja značenja koja su osnova za stvaranje individualnog i društvenog identiteta (npr. simboli važni za neke narode, vjerski simboli itd.). Najvažniji skup simbola je jezik. Jezik je sustav koji određuje način komunikacije, ali i način razmišljanja. Ljudsko razmišljanje je uglavnom konceptualno, pa jezik koristimo i za svoj unutarnji dijalog, za razmišljanje. Može se čak pokušati i s tezom (Whorf, 1956.) da ako struktura nije prisutna u jeziku, neće biti ni u našoj svijesti. Stoga je od iznimne važnosti obratiti pozornost na jezični sloj u svakom pokušaju međukulturnog dijaloga.

*Vrijednosti i norme.* U ljudskom životu vrijednosti određuju što treba poželjeti. One su putokaz ponašanja koje određuju što je dobro, a što loše. U kulturi ne samo da imaju ulogu vodiča, već zajedno s normama koje postavljaju čine važan čimbenik koji pridonosi pripadnosti određenoj skupini. Stoga je njihova važnost ogromna ne samo za pojedinca koji teži dobru, već i za cijelu skupinu, čija bi osnova trebao biti osjećaj zajedništva. Prilikom definiranja normi, zajednica se vodi vrijednostima, ali i onim što joj daje koheziju. Na primjer, norme ponašanja za

stolom same po sebi nisu odraz vrijednosti, već pokazatelj određene razine osobne kulture koja omogućuje pripadnost skupini takozvanih dobro odgojenih ljudi.

*Artefakti.* Artefakti su materijalna komponenta kulture. To je velika skupina koja uključuje i tehnologiju i umjetnička djela. Međutim, oni su odraz nematerijalne imovine, osobito vrijednosti. Mogu imati simboličku dimenziju, poput elemenata sakralne umjetnosti, ali su, primjerice, i odraz konzumerizma kao vrijednosti: tehnoloških naprava koje su proizvod tržišta koje stvara ljudske potrebe. Savršen, simbolički pokazatelj ovdje je umjetnost u kojoj, poput ogledala, odražavaju najkarakterističnije značajke kulture društva iz kojeg potječu.

#### 4. Područja kulture

Dvije su glavne sfere kulture: materijalna i nematerijalna. No fokus ovog poglavlja je na potpuno drugačijem pristupu. Sfere, odnosno područja kulture smatraju se različitim životnim zonama svakog pojedinca, na primjeru zajedničkog europskog građanina s obzirom na kulturu čiji je pojedinac dio. Sljedeći model (slika 1) ne ukazuje na zasebne, zatvorene i razdvojene zone, ali ističe kulturnu stratifikaciju u kojoj postoje stalni procesi međusobnih odnosa, prijelaza i međusobnog prožimanja.

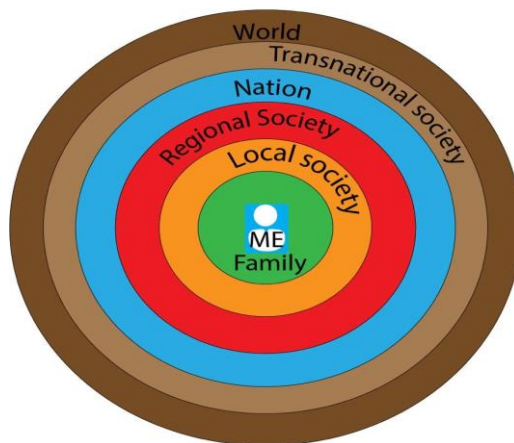


Figure 1. A model of culture

U središtu sve kulture nalazi se ljudsko biće. Pojedinac koji žive kao dio kulture moraju biti inkulturirani za život u kulturi i od kulture.

*Ja (Subjekt kulture).* Subjekt kulture, ili inkulturirani pojedinac, nalazi se u središtu kulture. Ne samo sa stajališta njezina nastanka, već prije svega zbog potrebe da ju internalizira. Premda je kultura društvene prirode, ispunjena je u pojedinim kulturnim činjenicama, u postupcima pojedinaca. Stoga, kad govorimo o kulturi, moramo početi od njezina subjekta. Više o individualnom i društvenom identitetu pojedinaca dano je u poglavlju 1.5.

*Obitelj.* Obitelj je najbliža i najosnovnija društvena skupina koja je ujedno i najvažnije kulturno okruženje. Iz perspektive inkulturacije ovo je prvo obrazovno okruženje pojedinaca. Obitelj pruža prvi kontakt s kulturom kroz obrazovni proces. To je najvažniji čimbenik koji oblikuje individualni identitet čovjeka i njegov osjećaj pripadnosti društvu.

*Lokalno društvo.* Ovaj se pojam shvaća kao lokalna zajednica u izravnim odnosima s pojedincem. Može uključivati grupu vršnjaka, kolege, susjede. Ovo je vrlo važna skupina jer čini većinu takozvanog Dunbarovog broja, tj. broja ljudi koji su u kontaktu licem u lice s pojedincem i imaju utjecaj na njegov kulturni razvoj (Bodley, 2011, str. 11). Pretpostavlja se da se radi o 150 ljudi. Lokalno društvo više je prenosilac kulturnog znanja, nego stvaralac kulture.

*Regionalno društvo.* Regionalno društvo povezano je s konceptom malih domovina. Ta društvena sfera stvara lokalne običaje. Ovu društvenu skupinu obično povezuje zajednička povijest, ali i zajednički ideali, a istodobno je to skupina stvarnija, manje apstraktna od nacije koja je slijedi.

*Nacija.* Najkarakterističniji i najvažniji faktor u stvaranju nacije je jezik. Još jedna, uobičajena peripetija izražena je u povijesti. Baš kao što je obitelj skupina koja je primarna za kulturu i društvo, nacija je opće i najvažnije kulturno područje. Istina je da navike najbliže svakodnevnom životu nastaju u regionalnom društvu, međutim, ono što čini osjećaj pripadnosti skupini zajedničkih vrijednosti, izraženo najvažnijim društvenim simbolima, jest upravo nacija.

*Transnacionalno društvo.* Kultura se može shvatiti na mikro ljestvici, sa stajališta zajednice, ali i na makro ljestvici, kao koherentna, ali raznolika cjelina. S ovog gledišta govorimo o, primjerice, europskoj kulturi, ali možemo spomenuti i kulturu islama ili Dalekog istoka, ili kulturu Sjeverne Amerike. Ono što stvara osjećaj pripadnosti je zajednička povijest, premda gledana s različitih strana fronta i saveza, kao i zajedničke vrijednosti opće prirode (Binion, 2006). Na primjer, čini se da je ono što je oblikovalo europski identitet grčko-rimska civilizacija i kršćanstvo.

*Svijet.* Posljednja zona povezana je s globalnim identitetom kao svjetskog građanina. Može se promatrati u ekološkom smislu, ali i u smislu temeljnih humanitarnih vrijednosti. Ova zona podržana je suvremenim procesima globalizacije, ali i sve većim osjećajem ljudske zajednice, posebno usred klimatskih ili pandemijskih prijetnji.

Sva su ta područja kulture koncentrični zavojnici sa središtem u predmetu kulture. Znači da su sve komponente kulturnog identiteta. Nema proturječja između toga što ste nacionalni domoljub, Europljanin ili građanin svijeta. Svaka od ovih zona ima utjecaj na kulturni identitet,

moгу se razlikovati samo po stupnju, iako potonje ne ovisi o udaljenosti zone od središta kruga.

### Zaključci

Ono što se može podcrtati, posebno s aspekta obrazovanja, su neke opće teze:

1. Kultura je komplicirana i višedimenzionalna pojava koja utječe na cijeli naš život: od toga tko smo, što i kako mislimo, što radimo, do onoga čime se okružujemo.

2. Kultura je nešto što se uči. Nitko se ne rađa s kulturom, ali se u njoj može odgajati.

3. Kultura je društvena. Razlikuje se od načina života pojedinaca; međutim, način života može biti odraz kulture.

4. Kultura se mora interiorizirati, što se naziva inkulturacijom, jer se kultura očituje u postupcima pojedinaca.

5. Kultura je nastala kao prirodna reakcija ljudskih bića na životne potrebe: u prirodi i među drugim ljudima.

6. Kultura se sastoji od oba materijalna aspekta, poput proizvoda tehnologije ili umjetnosti, ali i nematerijalnih, poput jezika, vrijednosti i obrazaca ponašanja.

7. Pojedinaц, kao subjekt kulture u središtu je nekoliko područja nastanka i djelovanja kulture. Ta se područja mogu zamisliti kao koncentrični krugovi. Stoga nema proturječja između različitih društvenih skupina: od obitelji, preko nacije do globalnog ljudskog identiteta.

### Literatura

Axtell R.E. (1998). *Gestures: The do's and taboos of body language around the world*. New York: John Wiley.

Birukou A., Blanzieri E., Giorgini P., & Giunchiglia F. (2013). A Formal Definition of Culture. In: Sycara K., Gelfand M., Abbe A. (Eds). *Models for Intercultural Collaboration and Negotiation. Advances in Group Decision and Negotiation*, vol 6. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-5574-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-007-5574-1_1).

Binion R. (2006). European identity: its historic origins. *Chinese Journal of European Studies*, 1, 132–143.

Bodley J. H. (2011). *Cultural Anthropology: Tribes, States, and the Global System*, Plymouth: AltaMira Press.

Cambridge English Dictionary. (2020). Internet edition: <https://dictionary.cambridge.org>

Herskovitz, M. (1955). *Cultural Anthropology: An Abridged Revision of Man and His Works*.



New York: Alfred A. Knopf, Inc.

Kenneth A. (2005). *Explorations in Classical Sociological Theory: Seeing the Social World*. Pine Forge Press.

Kramsch C. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.

Lewis C. T., Short C. (1879). *A Latin Dictionary*, Oxford: Clarendon Press.

Malinowski, B. (2013). *Argonauts of the Western Pacific: An account of native enterprise and adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. Long Grove: Waveland Press.

Merriam Webster Dictionary (2020). Internet edition: <https://www.merriam-webster.com>.

Murdock G. (1949). *Social Structure*. New York: The MacMillan Company.

Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Research into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. London: John Murray (volume 1).

Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: selected writings*. Cambridge: Technology Press of Massachusetts Institute of Technology.



### 1.3. DRUŠTVENE I KULTURNE KOMPETENCIJE

od FRAME zaklade, Poljska<sup>3</sup>

#### Sažetak

Ovo poglavlje skreće pozornost na poteškoće u definiranju pojma kompetencija, posebno u pogledu mekih kompetencija, uključujući i one socijalne. Prikazane su karakteristike ključnih kompetencija koje je definirala Europska komisija. U tom kontekstu ističu se karakteristike društvenih kompetencija, s posebnim naglaskom na kulturne kompetencije. Na granici kultura postoje kognitivni problemi koji se mogu riješiti usvajanjem šestostupnog modela navikavanja na drugu kulturnu stvarnost. Poglavlje završava otvorenim pitanjima i razmišljanjima o izazovima s kojima se susrećemo u slučaju multikulturalne komunikacije.

Ključne riječi: društvene kompetencije, kulturne kompetencije, ključne kompetencije

---

<sup>3</sup> Autor za korespondenciju: Adam K. Gogacz, e-mail: adam@gogacz.eu

### 1.3. Društvene i kulturne kompetencije

#### 1. Definicija kompetencije, ključne kompetencije

Kompetencija se može definirati kao sposobnost djelovanja, činjenja nečega dobro, učinkovito, algoritamski ili na planiran način (Cambridge English Dictionary, 2020). Postoji mnogo kompetencija koje mogu biti važne za određenu aktivnost u različitim područjima: od obrazovanja, preko osobnih do profesionalnih aktivnosti. Neke od njih prepoznate su kao ključne kompetencije, osobito u pogledu osobnog i društvenog razvoja. Od 2006. Europska komisija definira takve kompetencije, uzimajući u obzir društvene i profesionalne potrebe za specifičnim znanjima, vještinama i stavovima. U 2018. godini skup ključnih kompetencija je izmijenjen te su podijeljene u 8 osnovnih skupina (Tablica 1).

Tablica 1. Ključne kompetencije cjeloživotnog učenja. Izvor: Europska komisija (2019)

Kompetencija	Znanja	Vještine	Stavovi
Pismenost	Čitanje i pisanje; razumijevanje pisanih informacija; poznavanje vokabulara; gramatika i osnovne funkcije književnosti; različitih stilova u jeziku.	Komuniciranje: usmeno i pismeno; pratiti i prilagođavati vlastitu komunikaciju zahtjevima situacije; razlikovanje i korištenje različitih vrsta izvora za prikupljanje i obradu informacija; izraziti mišljenja i misli na uvjerljiv način ovisno o situaciji.	Sklonost kritičkom razmišljanju i dijalogu; uvažavanje estetskih kvaliteta; interes za komunikaciju s drugim ljudima.
Višejezičnost	Poznavanje vokabulara i gramatike različitih jezika; svijest o glavnim vrstama i registrima različitih jezika; društvene konvencije te kulturni aspekt i	Sposobnost razumijevanja izgovorenih poruka, započinjanja i održavanja razgovora; čitati, razumjeti i pisati tekstove; prilagoditi oblik komunikacije odgovarajućim situacijama.	Cijenjenje kulturne raznolikosti; zanimanje i znatiželja za različite jezike i međukulturnu komunikaciju; poštivanje jezičnog profila pojedinaca;

	varijabilnost jezika		poštivanje materinskog jezika osoba s kojima se komunicira; poštivanje manjina i migrantskog porijekla
Matematička kompetencija u znanosti i tehnologiji	Znanje iz matematike, uključujući brojeve, mjere i strukture; osnovne matematičke operacije i svijest o pitanjima na koja matematika može odgovoriti; osnovna načela svijeta prirode; temeljne znanstvene teorije, načela, metode i utjecaj znanosti, tehnologije i inženjeringa; primjena znanstvenih teorija.	Primjena osnovnih matematičkih načela i procesa u svakodnevnom kontekstu; razumijevanje matematičkog jezika i načina dokazivanja; razumijevanje statističkih podataka; razumijevanje znanosti, metodologija, opažanja, eksperimenata; sposobnost korištenja racionalnih i logičkih misli za provjeru hipoteza; korištenje znanstvenih podataka za rješavanje problema i postizanje ciljeva.	Poštovanje istine; znatiželja; briga o etičkim pitanjima u znanosti za održivost i sigurnost.
Digitalnost	Svijest o mogućnostima i rizicima digitalne tehnologije. Poznavanje osnovnih funkcija i mehanizama tehnologije, te logike koja se krije	Korištenje digitalnih tehnologija na bilo kojem sloju društvenih aktivnosti: građanstvo, društvena uključenost, suradnja, komercijalna rješenja. Sposobnost korištenja, pristupa, filtriranja, procjene, stvaranja, programiranja i dijeljenja	Kritičko razmišljanje, otvorenog uma. Znatiželja i otvorenost za tehnološki razvoj.

	pod tehnološkim rješenjima.	digitalnog sadržaja. Zaštita i odgovorno dijeljenje podataka.	
Osobno, društveno i učenje za učenje	Pravila i kodeksi komunikacije prihvaćeni u različitim društvenim okruženjima. Sastavni dijelovi zdravog duha, tijela i načina života. Vlastito znanje o poželjnim strategijama učenja, razvojnim potrebama i načinima razvoja kompetencija. Znanje o tome kako pronaći mogućnosti za razvoj.	Sposobnost prepoznavanja vlastitih sposobnosti, usmjeravanja njihovog razvoja i kritičkog razmišljanja o njima. Sposobnost zajedničkog i autonomnog učenja i rada. Razumijevanje vanjske evaluacije i sposobnost traženja podrške po potrebi. Otpornost i sposobnost nošenja sa stresom. Konstruktivna komunikacija unutar različitih društvenih okruženja. Pokazivanje tolerancije, izražavanje i razumijevanje različitih gledišta, sposobnost stvaranja samopouzdanja i osjećaja empatije.	Pozitivan stav prema osobnoj, društvenoj i tjelesnoj dobrobiti i učenju tijekom života. Sklonost suradnji, asertivnost i integritet. Poštivanje različitosti i sklonost kompromisu. Postavljanje ciljeva, sposobnost motiviranja i razvoj otpornosti i samopouzdanja za nastavak i uspjeh u učenju. Želja za primjenom prethodnog učenja i životnih iskustava te znatiželja za traženjem mogućnosti za učenje.
Građanstvo	Poznavanje osnovnih pojmova i pojava koji se odnose na pojedince, grupe, radne organizacije, društvo, gospodarstvo i kulturu. Razumijevanje	Sposobnost učinkovitog uključivanja u zajedničke ili javne interese s drugima. Kritičko razmišljanje i vještine integriranog rješavanja problema te vještine razvijanja argumenata i konstruktivnog sudjelovanja u aktivnostima zajednice. Donošenje odluka na svim razinama, od lokalne i	Poštivanje ljudskih prava. Podrška društvenoj i kulturnoj raznolikosti, ravnopravnosti spolova i socijalnoj koheziji, održivom načinu života, promicanju kulture mira i nenasilja,

	<p>europskih zajedničkih vrijednosti. Poznavanje suvremenih događaja, kao i kritičko razumijevanje glavnih zbivanja u nacionalnoj, europskoj i svjetskoj povijesti. Poznavanje europskih integracija, kao i svijest o različitosti i kulturnim identitetima u Europi.</p>	<p>nacionalne. Kritičko razumijevanje i interakcija s medijima te razumijevanje uloge i funkcija medija u demokratskim društvima.</p>	<p>spremnosti na poštivanje privatnosti drugih i preuzimanje odgovornosti za okoliš. Zanimanje za politički i društveno-ekonomski razvoj, humanističke znanosti i međukulturnu komunikaciju.</p>
Poduzetništvo	<p>Znati oživjeti ideje - konteksti i mogućnosti. Razumijevanje pristupa planiranju i upravljanju projektima koji uključuju i procese i resurse. Poznavanje ekonomije i društvenog konteksta ekonomije, uključujući izazove poslodavca ili organizacije i svijest</p>	<p>Mašta, strateško razmišljanje i rješavanje problema te kritičko i konstruktivno promišljanje unutar razvijajućih kreativnih procesa i inovacija. Sposobnost individualnog rada, u timovima i organizacijama. Donošenje financijskih odluka uzimajući u obzir troškove i vrijednosti. Sposobnost pregovaranja i komunikacije s drugima. Suočavanje s neizvjesnošću, nejasnoćama i rizikom kao dio donošenja informiranih odluka.</p>	

	o nužnosti održivog razvoja, kao i načela etike i održivog razvoja.		
Kulturna svijest i izražavanje	Poznavanje lokalnih, regionalnih, nacionalnih, europskih i globalnih kultura i izraza, uključujući njihove jezike, baštinu i tradiciju, te kulturne proizvode, te razumijevanje kako ti izrazi mogu utjecati jedni na druge, kao i na ideje pojedinca. Razumijevanje komunikacije unutar kulturne raznolikosti i odnosa između autora i publike.	Sposobnost izražavanja i razumijevanja ideja i sadržaja kulturnih proizvoda, uključujući umjetnost, običaje, odnose. Sposobnost razlikovanja vrijednosti i funkcija: individualnih, društvenih i komercijalnih različitih oblika kulture. Sposobnost uključivanja u kreativne procese, pojedinačno i kolektivno.	Otvoreni stav prema i poštivanje različitosti kulturnog izražavanja zajedno s etičkim i odgovornim pristupom intelektualnom i kulturnom vlasništvu. Pozitivan stav također uključuje znatiželju o svijetu, otvorenost za zamišljanje novih mogućnosti i spremnost na sudjelovanje u kulturnim iskustvima.

Ključne kompetencije nisu skup spreman za uporabu, koji se stječe. Dapače, to su područja međusobno povezanih vještina i područja znanja iz kojih se može crpiti ako se želi biti punopravni sudionik u nečemu što bi se moglo nazvati europskom kulturom, ili još šire, zapadnom kulturom. Međuodnosi između navedenih ključnih kompetencija znače da se ne može otvoriti skup „ladica“ kako bi se iz njih izvuklo prema posebnim potrebama. Zapravo, međuovisnosti znače da se ključne kompetencije radije mogu povezati s određenim univerzalnim alatima koji pomažu u rješavanju problema u suvremenom svijetu, ali koje se ne bi trebale koristiti same ili samo za svoju usku svrhu. Također neće biti moguće u potpunosti steći sve ključne kompetencije. Barem zbog individualnih predispozicija ili ograničenja. Međutim, funkcionalnost jedne kompetencije može se nadoknaditi drugom, na primjer, nedostatak

digitalne kompetencije može biti podržan razvijenim matematičkim, znanstvenim ili osobnim sposobnostima za vještine brzog učenja.

## 2. Društvene kompetencije

Društvena kompetencija definirana je kao “posjedovanje i korištenje sposobnosti integriranja mišljenja, osjećaja i ponašanja radi postizanja društvenih zadataka i ishoda koji se cijene u kontekstu i kulturi domaćina” (Topping i sur., 2000., str. 32). Ovaj koncept, temeljen na psihologiji, ima širu dimenziju i sada se razmatra u mnogim znanostima: psihologiji, pedagogiji, sociologiji, znanosti o upravljanju. Stoga njegova nedvosmislena definicija uzrokuje mnoge probleme. Neki ih definiraju kao uglavnom povezane s odnosima s drugim ljudima (Mallinckrodt, 2000.), koji zahtijevaju uglavnom komunikacijske vještine i kao takvi zasigurno će biti zanimljivi socijalnim psiholozima. Sa stajališta sociologije, to su relacijske kompetencije povezane s društvenim ulogama, iako, koliko god to bilo čudno, sociologija izbjegava koristiti ovaj koncept. Uzalud ga je tražiti, primjerice, u sociološkim rječnicima. U području znanosti o upravljanju može se definirati sa stajališta korisnosti, kao vještine učinkovitog samoupravljanja i visoke međuljudske učinkovitosti. Stoga se postavlja pitanje jesu li društvene kompetencije suvremena nužnost da se pojedinac nađe u sve složenijem, raznolikom ljudskom svijetu ili su doista temelj procesa socijalizacije.

Prema Kostelniku i sur. (2002.) postoji šest područja društvenih kompetencija, dolje prikazanih.

*Samoregulacija.* Ovo polje odnosi se na emocionalne sfere ljudskog života. Ova vrsta kompetencija omogućuje vam da kontrolirate vlastite emocije: od straha, preko ljutnje, do zadovoljstva ili radosti. Vjerojatno najviše ovisi o procesu odgoja u obitelji, jer se ne temelji samo na svijesti o vlastitim emocijama, već i na obrascima ponašanja prema njima, koje prenose npr. roditelji.

*Međuljudske kompetencije.* U ovom području najvažnije je razumjeti potrebe i osjećaje drugih, ali i sposobnost komunikacije i definiranje granica smetnji u intimnim i osobnim zonama (Hall, 1969.).

*Intrapersonalne kompetencije.* Ova sfera govori o pozitivnom identitetu sebe. Veze između samopoštovanja i vještina međuljudske komunikacije toliko su poznate da je nemoguće govoriti o društvenim kompetencijama bez uzimanja u obzir individualnog identiteta pojedinca (Walsh, 1994). Više o odnosu individualnog i društvenog identiteta u poglavlju 1.4.

*Kulturna kompetencija.* Ovo se područje odnosi na kulturno izražavanje uključeno u skup ključnih kompetencija, ali ga i nadilazi. Ovdje je važan osjećaj socijalne pravde i odgovornosti za postupke u društvenom okruženju. Stoga je ključno biti svjestan mehanizama ponašanja i reakcija koji se odvijaju u datoj kulturi.

*Usvajanje društvenih vrijednosti.* Ova je sfera važna za proces socijalizacije, odnosno uključivanja u društvo. To je zona ovisna o kulturi, ali vještine koje su joj bitne mogu se razlikovati samo među kulturama u smislu njihovog stupnja napredovanja ili predanosti. Poštivanje različitosti, suosjećanje, osjećaj zajedništva, fleksibilnost - to su vrijednosti koje su neovisne o kulturnim razlikama.

*Planiranje i donošenje odluka.* Za vješt život u društvu, svjesno, planirano djelovanje povezano je ne samo s učinkovitošću, već i s odgovornošću. Donošenje odluka mora biti povezano sa sviješću o njihovim posljedicama za pojedinca i okoliš.

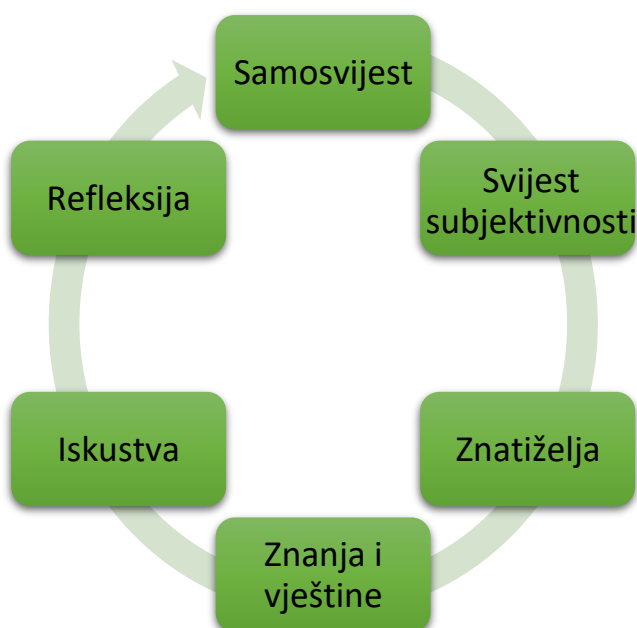
The above spheres include the area of social competences, the acquisition of which is related to several areas: the family, which is the closest and most important educational environment for a child, the school, which introduces the wider society to the world, but above all it is the first formalized institution with which one meets a person, as well as with the local environment: peers or those related to professional work. Their typology, compared to the key competences, cannot be easily defined. They are the result of many types of key competences, they fall in many areas, they are also interdisciplinary. Therefore, it is difficult to define or even indicate them in a clear and obvious way. Often, they are just any skill that improves the relationships within a community, an individual's with the community, or an individual's with himself.

Navedene sfere obuhvaćaju područje društvenih kompetencija čije se stjecanje veže za nekoliko područja: obitelj koja je djetetu najbliže i najvažnije obrazovno okruženje, škola koja upoznaje šire društvo sa svijetom, ali iznad svega to je prva formalizirana ustanova s kojom se susreće osoba, kao i s lokalnom sredinom: vršnjacima ili onima koji se odnose na profesionalni rad. Njihova se tipologija, u usporedbi s ključnim kompetencijama, ne može lako definirati. One su rezultat mnogih vrsta ključnih kompetencija, padaju na mnoga područja, također su interdisciplinarne. Stoga ih je teško definirati ili čak naznačiti na jasan i očit način. Često su to bilo koje vještine koje poboljšavaju odnose unutar zajednice, pojedinca sa zajednicom ili pojedinca sa samim sobom.



### 3. Stjecanje interkulturalnih kompetencija

Najveći problem pri dolasku u kontakt s nekim tko predstavlja drugu kulturu osim naše jest sukob s drugim elementima ove kulture: vrijednostima, normama i načinom komuniciranja s okolinom. To zahtijeva posebne kompetencije, ali i određeni algoritam ponašanja koji će rezultirati stvarnim kontaktom s drugom kulturom. Na slici 1 prikazan je model koji je predložio švedski trener i pedagog Patrick Gruzckun<sup>4</sup> - šest koraka za stjecanje interkulturalne kompetencije.



Slika 1: Model međukulturalnih kompetencija u šest koraka. Izvor: predavanje Patricka Gruzckuna za Interkulturalnu kompetenciju u obrazovanju Sveučilišta na Islandu (2018.), uz dopuštenje autora

1. Prvi korak odnosi se na samosvijest koja se odnosi na dvije sfere društvenih kompetencija: intrapersonalne kompetencije i samoregulaciju. No, iz perspektive komunikacije među kulturama, ovo je predznanje da stvari nisu takve kakve jesu, već onakve kakvima ih mi percipiramo. To nas vodi na drugi korak.
2. Svijest o subjektivnosti. Jedna od prirodnih karakteristika kulture je etnocentrizam, koji vlastitu kulturu stavlja u središte pozornosti i kognitivnog procesa. U međuvremenu, svijest da je "moja istina" samo moja, a ne objektivna istina omogućuje vam da se otvorite drugačijem načinu života.

<sup>4</sup> Model nije objavljen. Predstavlja se uz dopuštenje autora Patricka Gruzckuna.

3. Znatiželja je volja da spoznam svoju istinu. Poznavajući svoju istinu, mogu naučiti i činjenicu da postoje i druge. Znatiželja također pomaže u borbi protiv stereotipa, koji nisu sami po sebi problematični, već zato što su nepotpuni. Samo znanje pomaže u dovršavanju slike stvarnosti koju bismo mogli procijeniti.
4. Znanje i vještine o kulturama, polazeći od naše kulture. Granice među kulturama su nedostižne. Kultura nije kutija u kojoj se nalazite i koju možete ostaviti. No, ako počnemo prepoznavati tu činjenicu, počinjemo prepoznavati i granice i zahvaljujući tome moći ćemo razlikovati biti kod kuće ili više ne.
5. Iskustva. Mi smo rezultat naših iskustava, ali također prihvaćamo iskustva drugih i povezujemo ih sa svojim vlastitim. U tim iskustvima potrebno je razmotriti u kojoj smo se mjeri sposobni prilagoditi zajednici koja nas okružuje, a da pritom ostanemo u skladu sa samim sobom. Pogotovo kad postoji velika razlika, postoji i ogorčenje: zašto bih se uopće trebao prilagođavati? Zašto ne mogu ostati drugačiji?
6. Razmišljanje o iskustvima i našem mjestu u zajednici. Tijekom ovog koraka dolazi do razmišljanja: što mogu naučiti iz situacije? Što mogu naučiti od drugih?

Holistički pristup modelu omogućuje nam razumijevanje uloge kontakta s drugom kulturom u našim životima. Zapravo, otvara mogućnost upoznavanja samih sebe, a zatim nam pomaže funkcionirati u skupini: ne samo u vlastitoj kulturi, već i u onoj u kojoj se nađemo.

#### 4. Izazovi

Svaki život je priča koju treba ispričati. Svaka priča je važna, ali najvažnije su mnoge priče. Kao što je Aristotel rekao, mi smo društvena bića. Ali život u društvu zahtijeva gledanje priča drugih ljudi. Posebno je teško kad dolaze iz drugačije kulturne stvarnosti. Postoje, međutim, stvari koje zahtijevaju posebnu pozornost u kontaktu među kulturama.

*Komunikacija.* Njezin nedostatak stvara prazninu koja postaje prostor za razvoj stereotipa, predrasuda, ali prije svega neprijateljstva, koje je posljedica neznanja.

*Odnosi.* Loši odnosi nisu uvijek rezultat kulturnih razlika. Moramo se sjetiti da ljudi mogu biti neprijateljski raspoloženi, iako ne dolaze samo iz jedne kulture, već iz jedne obitelji.

*Globalizacija.* Ne živimo samo u jednoj kulturi. Globalizacija povećava fluidnost između kulturnih granica. Postoji fenomen transkulturalizma koji je detaljnije opisan u poglavlju 1.4.

*Ljudska priroda.* Nećemo se riješiti praznovjerja, stereotipa ili pretpostavki. Oni su dio naše prirode. Sam koncept stereotipa nije negativan. On postaje uzrokom negativnih pojava kada ga

ne prati daljnja spoznaja.

*Individualnost.* Zove se subjektivnost i jedna je od najvažnijih vrijednosti naše kulture. Međutim, u dodiru s društvenom prirodom izaziva mnoge izazove i probleme. Zato vrijedi obratiti pažnju da se ne zatvorite u sferu vlastitih pogleda i navika, ali i da se ne ulovite u grupno razmišljanje. Očuvajući dostojanstvo grupe, zadržimo i svoje čuvajući svoje mišljenje bez ustupanja svog vremena drugima.

## 5. Zaključci i završne primjedbe

Život u svakom povijesnom vremenu izazov je. No, suvremeni svijet zahtijeva složenije sposobnosti, ne samo za preživljavanje, već prije svega za sretan život u suvremenom društvu. U ovom poglavlju među mnogim kompetencijama istaknute su ključne. No, u globaliziranom svijetu važno je moći komunicirati s ljudima koji dolaze iz različitih kultura, jer će se njihovo međusobno miješanje i prodiranje postupno povećavati. Zato se čini da su međukulturne kompetencije jedne od najvažnijih. Treba učiniti sve da se sljedeća generacija odgaja u njihovom duhu, ali i da ih stariji ljudi steknu kako bi radili s mladima, bez obzira na njihovo podrijetlo. Zapravo, rad u međukulturnom okruženju zahtijeva otvorenost, spremnost na upoznavanje i prihvaćanje “drugog”, ali također daje obilje mogućnosti za sinergijsku suradnju između različitih stajališta koja predstavljaju predstavnici različitih kultura. Za više razumijevanja, pogledajte Radnu bilježnicu, poglavlje 1.3.

## Literatura

- Cambridge English Dictionary. (2020). Internet edition: <https://dictionary.cambridge.org>
- European Commission. (2019). Key Competences in Long Life Learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hall, Edward T. (1969). *The Hidden Dimension*. Anchor Books.
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., Stein, L. C., & Gregory, K. (2002). *Guiding children's social development: Theory to practice* (4th ed.). New York: Delmar.
- Mallinckrodt, B. (2000). Attachment, Social Competencies, Social Support, and Interpersonal Process in Psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 10(3), 239-266.
- Topping, K., Bremner, W., & Holmes, E. (2000). Social Competence: The Social Construction of the Construct, In: Baron R., Parker J. D. A., (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

Walsh, J. A. (1994). Moral development: Making the connection between choices, moral responsibility and self-esteem. ERIC Document 369555.

#### 1.4. MULTIKULTURALIZAM, INTERKULTURALIZAM, TRANSKULTURALIZAM

Priredili Zaklada FRAME, Poljska<sup>5</sup>

##### Sažetak

Koncepti multikulturalizma, interkulturalizma i transkulturalizma su višeznačni. Međutim, odnose se na isto: u globaliziranom svijetu kulture se susreću. U tim procesima nekoliko je mogućih načina odnošenja prema njima. Multikulturalizam se može odnositi na fenomen prisutnosti više kultura na jednom području, ali iz perspektive obrazovanja to je pristup zasnovan na stvaranju zajedničkog kulturnog identiteta temeljenog na dominantnoj kulturi. Primjer su Sjedinjene Američke Države. U Europi je prisutan drukčiji model koji se temelji na ideji interkulturalizma. Zamišljen je kao suživot više kultura na jednom području, zasnovan na međukulturnom dijalogu, pritom ne uzimajući niti jednu kulturu kao dominantnu. Ova dva moguća pristupa trebala bi biti promišljena, budući da process miješanja kultura neminovno rezultira transkulturalizmom. Na pojedinačnoj razini to znači odabir onih elemenata koji su najatraktivniji i najzanimljiviji. Nedostatak upravljanja ovim procesima može rezultirati uniformizacijom, a time i nestankom manje atraktivnih i manjinskih kultura čije će vrijednosti i karakteristike postupno biti svedene na razinu konzumerizma.

*Ključne riječi:* multikulturalizam, interkulturalizam, transkulturalizam, multikulturno obrazovanje, interkulturno obrazovanje

---

<sup>5</sup> Autor za korespondenciju: Adam K. Gogacz, e-pošta: adam@gogacz.eu

## 1.4. Multikulturalizam, interkulturalizam, transkulturalizam

Koncepti multikulturalizma, interkulturalizma i transkulturalizma su dvosmisleni i višeznačni. Mogu se shvatiti kao imenice i tada ih možemo smatrati određenim pojavama opće prirode, ali se mogu tretirati i kao pridjevi. Pojavljuju se i kao specifični društveni fenomeni. Bez obzira na to opisujemo li ih općenito ili ih pripisujemo određenim životnim sferama, moramo ih pokušati podrobnije definirati te objasniti njihov kontekst unutar kojeg se pojavljuju. Multikulturalizam se uglavnom tiče društva, interkulturalizam se pojavljuje najčešće u domeni obrazovanja, a transkulturalizam je pojam vezan uz kulturu.

Razmotrimo podrobnije svaki od navedenih koncepata.

### 1. Multikulturalizam

Prema Britanskoj enciklopediji (2020), multikulturalizam označava “stajalište da kulture, rase i etniciteti, naročito oni manjinskih skupina, zaslužuju posebnu pažnju oko priznavanja različitosti unutar politički dominantne kulture”. Drugi izvor tumači ovaj pojam kao posljedicu globalizacije pri kojoj postoji kretanje ljudi poduprieto razvojem sredstava komunikacije i transporta, a to dovodi do susreta i kretanja kultura (Benet-Martinez, 2012). Prema Stanfordovoj filozofskoj enciklopediji (2020), riječ je o ideji kako razumjeti, i odgovoriti na izazove, kulturne različitosti koja proizlazi iz etničkih, nacionalnih i vjerskih razlika.” Ovi pristupi pokazuju da je multikulturalizam stanje suvremenog društva u kojem se ne može zatvoriti niti jedna kultura jer se ljudi stalno kreću po cijelom svijetu. Isprepletenost kultura brzo se povećava kao rezultat globalizacije. Prostori koje nazivamo kulturnim područjima ne smanjuju se, već se sve više šire, međusobno se preklapaju, što uzrokuje miješanje kultura, običaja i načina života. Kulture kao nešto što ograničava, ili čak stvara, društva, ne mogu se više smatrati zasebnim otocima (Welsh, 1999.) - to su otvoreni prostori osjetljivi na utjecaje i sposobni miješati se s drugima.

Obzirom da su jezik i zajednička povijest dva najznačajnija aspekta koji tvore kulturu, problem povezani s mnogobrojnošću kultura su uglavnom komunikacijski. Ipak, potreba za komunikacijom među kulturama ne tiče se samo jezika, nego i raznih drugih kulturnih aspekata koji su bili istaknuti u poglavlju 1.1. Dodatno, prisutnost velikog broja različitih kultura na jednom području, snažno može utjecati na oblikovanje socijalnih politika u multikulturnom okruženju, no ta oblikovanja mogu imati i različite naglaske. Često dominiraju oni većinske kulture, pa mogu nastati fenomeni diskriminacije, odbijanja i marginalizacije manje brojnih i

manje atraktivnih kultura. U multikulturalnom okruženju, procesi premještanja kultura su intenzivirani, uz pravilo da manje atraktivne kulture bivaju zamijenjene atraktivnijima. Također, prisutni su i konflikti, brojna neprijateljstva od strane dominantne kulture, izražena prema manjinskim kulturama. Na primjer, konzervativni krugovi često kritiziraju tzv. Zapadni ili liberalni životni stil. Stoga je uporaba pojma “multikulturalizam”, svedena u praksi često na dodatak riječi “politike”. Multikulturalne politike tiču se promicanja kulturne različitosti i izgradnje društvene različitosti kako bi se izbjegle netrpeljivosti i neprijateljstva među kulturama (Iverson, 2001). Multikulturalizam je stanje koje rezultira razvojem globalnog društva u svijetu i traži određene političke mjere koje bi društveni život prilagodile tom stanju.

Multikulturalizam može biti shvaćen kao uža i šira pojam. U užem smislu, tiče se razlika na rasnoj, etničkoj, religijskoj i kulturnoj osnovi, pri čemu se kultura povezuje s nacionalnim. Međutim, takav pristup društvu pristupa kao homogenoj grupi temeljenoj na jedinstvenom etničkom, jezičnoj i religijskoj pozadini. Pope (1995), međutim, naglašava kako društva nisu homogena, već heterogena, te da postoje velike kulturne različitosti unutar jedne nacionalne zajednice. Dakle, postoji i taj širi pristup multikulturalizmu koji nije temeljen samo na rasi ili etničkom porijeklu, nego uzima u obzir i razne druge manjinske identitete poput rodni i subkulturalnih. Takav pristup se pojavio u 20. stoljeću, a uzlet doživio u 21. stoljeću uslijed globalizacijskih procesa i s njima povezanih susreta kulturnih različitosti. S jačanjem tih procesa, jačaju i individualizam i svijest o vlastitom identitetu. Prema tome, kada govorimo o individualizmu kao vrijednosti, trebamo isto tako uzimati u obzir i činjenicu kulturnih različitosti.

Dvije su moguće strategije u oblikovanju multikulturalnog okruženja. Prva se često opisuje kao *salatna zdjela* (engl. salad bowl). Druga, koju je adresirao Zangwill (1909), je *lonac za taljenje* (engl. melting pot). Razlika među njima je pretpostavka iz kojih kreće oblikovanje društva, vezano uz etničku, vjersku i kulturnu pozadinu.

*Salatna zdjela*. Ideja „zdjele“ odnosi se na suživot više različitih kultura na jednom prostoru. S ovim pristupom, sve kulturne različitosti su sačuvane, kao i različite vrijednosti i funkcioniranje društvenog života. Ovom strategijom ne gube se različitosti, nego bivaju sačuvane. Ovaj model čuva dijalog među različitim grupama i eliminira konflikt, postavljajući se odlučno protiv konflikta. Karakterističan je za Europu, prostoru u kojem mnoge kulture i nacionalnosti koegzistiraju te svaka od njih čini važan segment europske povijesti. Kod ovakvog pristupa, nema mogućnosti ujednačavanja i uniformiranja.

*Lonac za taljenje.* To je strategija koja podrazumijeva zajedničko kulturno uporište skupinama koje imaju različitu etničku i kulturnu pozadinu. Organizirana je oko zajedničkih vrijednosti koje su nadređene nacionalnim, etničkim i vjerskima. U takvoj strukturi, kulturne različitosti blijede. Pojedinci mogu njegovati kulturu svojega porijekla u privatnoj sferi, ali ne i u javnoj sferi koja jednako pripada svima. Izraz „lonac za taljenje“ proizlazi iz istoimenog igrokaza koji je napisao Israel Zangwill (1909), a koji adresira taj proces da se pojedinac odriče vlastitog identiteta i kulturno uvjetovanog ponašanja i vrijednosti, kako bi se prilagodio jednoj zajedničkoj kulturi. Taj pristup karakterističan je za one zajednice i okruženja koja su nastala doseljnjem pojedinaca i zajednica iz drugih krajeva. SAD i Australija primjer su takvih društava. U ovom modelu dominantna vrijednost je biti građanin novog društva (npr. Amerikanac), a biti predstavnik kulture podrijetla je sekundarno ili čak nestaje već u idućoj generaciji. Akulturacija je najveća prijetnja u ovom modelu. Vrlo je osjetljiv na takozvanu *mekdonaldizaciju*, tj. od strane većinskog društva predstavljanje uniformnih i pojednostavljenih elemenata i predodžbi o nekoj kulturi (Ritzer, 1993). Ovaj pojam, temeljen na teoriji racionalizacije Maxa Webera, znači progresivan proces akulturacije i usvajanja zajedničkih, atraktivnih vrijednosti, stvorenih uvelike vanjskim čimbenicima (poput marketinga).

Trenutno se sve češće suočavamo s mješovitim modelom, jer globalizacijski procesi jačaju. S jedne strane, prisutan je proces akulturacije i stvaranja nove, globalne kulture, a s druge strane, prisutna je i velika raznolikost dostupnih kulturnih obrazaca.

## 2. Interkulturalizam

Dok se multikulturalizam odnosi na društveni status, koncept interkulturalizma odnosi se na komunikaciju i obrazovanje. Dakle, ovdje je ovaj pojam ključniji kao pridjev – interkulturalno – te se tako susrećemo i s pojmom *interkulturalno obrazovanje*. Ovaj pojam teži oblikovanju, produbljivanju i održavanju interkulturalne komunikacije. Obzirom da je obrazovanje temelj za uspostavljanje komunikacije, moguće je promatrati upravo obrazovanje kao ključan element povezivanja kulturnih različitosti u određenom kontekstu i mjestu susreta.

*Kulturno obrazovanje.* To je bilo koji oblik obrazovanja za život u kulturi. Nije ograničeno samo praktičnom dimenzijom pa se ne odnosi na umjetnost (ovo nije umjetničko obrazovanje). Ovo obrazovanje se odnosi na kulturne krugove predstavljene u poglavlju 1.2. Stoga će predmet ovog modela obrazovanja biti obrazovanje prema temeljnim, općim vrijednostima (etika), ali i regionalno, domoljubno, europsko i ekološko obrazovanje.



*Međunarodno (izvankulturno) obrazovanje.* Ova vrsta obrazovanja karakteristična je za međunarodne škole koje privremeno okupljaju djecu iz različitih kultura. Roditelji su privremeno u drugoj zemlji od zemlje iz koje dolaze. Bit takvog obrazovanja je izbjegavanje kulturnih pitanja određene kulture ili regije. Takvo se obrazovanje usredotočuje na globalne vrijednosti kao što su istina, odgovornost i poštenje, kao i na globalna ekološka pitanja. U fokusu je prijenos objektivnog znanja iz znanosti, koje je iznad svake pojedinačne kulture.

*Multikulturalno obrazovanje.* Ovo je odgovor na suživot mnogih kulturnih skupina oko one koja je dominantna. To je implementacija strategije taljenja i najvidljivija je u SAD-u (Holm i Zilliacus, 2009) gdje se susrećemo s mnoštvom etničkih skupina koje su, osim Indijanaca, doseljenici. Multikulturalizam, koji pretpostavlja fokusiranje na dominantnu kulturu, istodobno naglašavajući toleranciju prema drugim skupinama, moguć je samo kada se razvije zajednička, aksiološki superiorna razina. U SAD-u je to u određenoj mjeri uspjelo na način da je oblikovana jedna zajednička kultura i ideja “američkog” društva. Zato se koncept američkog patriotizma toliko usredotočuje na simbole zajedništva, ali koje s povijesnog, kulturnog i etničkog gledišta, u najvećoj mjeri ne postoji. Stanovnici SAD -a službeno su Amerikanci, ali u svojoj privatnoj sferi pripadaju raznim etničkim skupinama. Oni su Irci, Poljaci, Talijani, Turci itd. u svojim domovima, a Amerikanci u javnoj sferi. Ovaj pristup ne rješava probleme, jer ideja multikulturalizma pretpostavlja suživot grupa na zajedničkoj razini, a svaki pokušaj razotkrivanja vlastite manjinske kulture povezan je s izolacijom od dominantne kulture. Većina američkog društva ima jednu zajedničku karakteristiku koja čini ideju „amerikanstva“ dosta čvrstom u SAD-u: oni su potomci emigranata koji su izgrađivali zemlju od početka, živeći u etnički i kulturno mješovitim zajednicama. Takav multikulturalni model obrazovanja nije prihvatljiv u Europi, gdje bi pokušaji izgradnje „superiornog“ europskog identiteta bili osuđeni na propast zbog dubokih povijesnih korijena svake kulture. Štoviše, izgradnja bilo kakve nadgradnje nad nacionalnim identitetima nije samo suvišna, već bi mogla donijeti niz etničkih sukoba koji su obilježili prošlost Europe. Osim toga, bilo bi lako zamisliti time i izolaciju manjinskih kultura, povezanu s nacionalizmom i ksenofobijom. Stoga je u Europi potrebna druga vrsta rješenja – strategija *salatne zdjele*.

*Interkulturalno obrazovanje.* Pojam se odnosi pozitivno prema zajedničkim vrijednostima, ali ih ne promatra kao superiorne. Može se definirati kao splet obrazovnih praksi koje imaju za cilj promovirati poštovanje i međusobno razumijevanje različitosti među studentima bez obzira na njihovu kulturnu, jezičnu ili etničku pripadnost (Młynarczuk-Sokołowska, 2013). Bez razdora

i konflikta, studenti trebaju istražiti što ih međusobno povezuje i na koji način ih različitost može spojiti i učiniti bliskima kao ljudskim bićima, pritom spoznajući svo bogatstvo različitosti kultura. Jedan od temelja ovakvog podučavanja je i učenje o različitim nacionalnim kulturama.

Interkulturno obrazovanje, za razliku od multikulturnog, promovira različitost, ne želeći ju svesti pod zajednički nazivnik zajedničkih vrijednosti, nego podučavajući toleranciji, prihvaćanju i uočavanju drugog i drugačijeg. Cilj je sačuvati vlastitu kulturu, ali prihvaćanjem kulturne različitosti u društvu. Ideja je podučiti studente kako aktivno i tolerantno živjeti u društvu u kojemu žive različite kulture. Temelj u tom podučavanju je interkulturni dijalog i prihvaćanje različitosti, čak i one zasnovane na različitim jezicima.

Jednako važno u interkulturnom obrazovanju je i da ono ima čvrst temelj u poznavanju nečije kulture porijekla i pripadanja. Na taj se način može izbjeći akulturacija, naročito u slučaju manjinskih zajednica i kultura. U multikulturnom okruženju, kultura koja je dominantna i atraktivnija, prevladat će i potisnuti druge. Ako želimo očuvati kulturnu različitost, moramo se usmjeriti prema očuvanju regionalnog obrazovanja, naročito na onim prostorima gdje žive manjinske zajednice. Primjer su zajednice Lemaca u Poljskoj i Ukrajini, Bretonaca u Francuskoj i Lužičkih Srba u Njemačkoj. Međutim, očuvanje i promoviranje regionalnog ili nacionalnog identiteta, nosi izazove na razini oblikovanja društvenog identiteta pa interkulturno obrazovan pojedinac treba istovremeno imati svijest o vlastitoj kulturi, biti otvoren prema različitosti, ali i zajednički funkcionirati s drugima i različitimima na jednom te istom prostoru.

Uočavamo, dakle, da su multikulturno i interkulturno obrazovanje temeljeni na drukčijim postavkama: dok prvo potiče vrijednosti koje su velikim dijelom vezane uz dominantnu kulturu – patriotizam, odnosno, osjećaj zajednice koji se temelji na zajedničkim simbolima, interkulturno obrazovanje je temeljeno na ljudskim pravima, jednakopravnosti, toleranciji i prihvaćanju. (Faas, Hajisoteriou and Angelides, 2014). dakako, to ne znači da su ova dva pristupa u praksi međusobno odvojena, da posve isključuju jedan drugog – sve spomenute vrijednosti su dijelom zastupljene i u jednom i u drugom pristupu, no ne na način da čine temelj jednog i drugog obrazovanja. Multikulturno i interkulturno obrazovanje razlikuju se, dakle, u svojim temeljnim postavkama oko kojih je oblikovan obrazovni proces.

### 3. Transkulturalizam

Dok su multikulturalizam i interkulturalizam dva moguća odgovora na društveno-političke odnose u situaciji miješanja kultura na jednom području, transkulturalizam se poima

više kao zadani, posljedični fenomen. Kulture trebaju biti poimane kao dinamične strukture u kojima je prisutan konstantan proces difuzije. Prema Welshu (1999), suvremene kulture nisu više homogene, već su konglomerati raznovrsnih pojedinaca koji, unutar specifičnih kulturnih obrazaca, imaju različite životne stilove. Takav pristup nije nov, jer razlike unutar jedne kulture postoje na razini društvene stratifikacije. No, ranije su društvene skupine bile čvršće na način da su društvene stratifikacije bile trajnije – kroz običaje, vjerovanja i postupanja.

Danas društvene strukture postaju poroznije i kratkotrajnije – suvremene kulture nude više mogućih obrazaca i smjerova te rezultiraju većom dinamikom promjena i unutarnjih difuzija. Ti procesi dodatno se intenziviraju u kontaktu s drugim kulturama. Pojedinaac danas ima mogućnost susresti se s najrazličitijim kulturnim praksama i izabrati između različitih elemenata kulture, ponašanja i životnih stilova. Ono što nam se učini atraktivnim, možemo izabrati kao vlastiti životni stil. U globaliziranom svijetu, ne živimo više u izdvojenoj kulturi. Odjeveni smo jednako, uglavnom odjećom velikih korporacija koje svoje proizvode prodaju kroz čitavu mrežu trgovina; jedemo hranu koja je dopremljena s drugog kraja svijeta; pripremamo ju po recepturama iz dalekih zemalja. Vjerojatno ne postoji više veći grad u svijetu u kojemu istodobno nećemo pronaći *sushi* ili *pizzu*. No, najvažnije je istaknuti kako pojedinac može, jedne strane, izabrati privlačan kulturni element, ali, s druge strane, i izbor elemenata se donekle prilagođava kulturi kojoj pripadamo ili čije vrijednosti (uglavnom) dijelimo (Slimbach, 2005). Dakle, transkulturalizam je dio globalizacijskih procesa, odnosno, posljedični fenomen.

Transkulturalnost – sagledana na široj (makro) razini – pretpostavlja da su kulture bliže jedna drugoj u toj stalnoj interakciji, da se više i efikasnije vrše razni oblici razmjene - ljudi, misli, robe i usluga. Na užoj (mikro) razini – podrazumijeva to da pojedinac svoj kulturni identitet gradi na način da izabire pojedine elemente drugih kultura s kojima komunicira (Welsh, 1999).

Nažalost, transkulturalnost ima i svoje zamke. Među njima je najistaknutiji kriterij atraktivnosti određenih elemenata određene kulture, kojim se eliminiraju svi drugi, manje atraktivni, elementi kulture koji nerijetko zahtijevaju više pažnje i napora da ih se upozna i razumije. Dakle, akulturacija je mogući rezultat transkulturalnosti, kada postupno mogu nestati brojni elementi manjinske kulture.. Globalno društvo, koje predstavlja pan-, globalnu kulturu, a predstavlja mozaik atraktivnih i pojednostavljenih, standardiziranih, elemenata raznih kultura, može lako postati dugoročni efekt transkulturalizma. Konzumerizam je uvelike postao integralni dio globalne kulture. Taj proces vidljiv je u američkom društvu i nerijetko se naziva

*mekdonaldizacijom.*

Zaključno, vrijedilo bi osmisliti procese koji će kontrirati ovim dominantnima, i to, prije svega, ponudivši raznovrsne sadržaje u obrazovanju. Jednako tako, važno je popularizirati manjinske zajednice i kulture, težiti njegovanju običaja i tradicija, te podržati oblike učenja o vlastitoj kulturi, koji se odvijaju u obiteljskom domu i kojim se prenose kulturni obrasci i vrijednosti s generacije na generaciju. Ne težiti homogenizaciji i uniformnosti, nego razvijati interkulturni dijalog. Na taj način čak i pan-globalno društvo, može biti obogaćeno različitostima, a ne samo površno upotunjeno uniformiranim, i konzumeristički oblikovanim, kulturnim elementima i obrascima koje proizvodi globalna industrija, odnosno, koje se osmišljava u uredima velikih korporacija.

## Literatura

- Benet-Martínez, V. (2012). Multiculturalism: Cultural, social, and personality processes. U K. Deaux, M. Snyder (ur.), *Oxford Library of Psychology. The Oxford handbook of personality and social psychology*, 623–648, Oxford University Press.
- Encyclopedia Britannica. Mrežno izdanje: <https://www.britannica.com>.
- Faas, D., Hajisoteriou C., Angelides P. (2014). Intercultural education in Europe: Policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40 (3), 300-318.
- Holm G., Zilliacus H. (2009). Multicultural Education and Intercultural Education: Is There a Difference? U Talib M., Loima J., Paavola H. Patrikainen J. (ur.), *Dialogues on Diversity and Global Education*, 11-28. Berlin: Peter Lang.
- Iverson, D. (2001). Multiculturalism. U Smelser N. J., Paul B. Baltes P. B (Ur.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 10169-10175, Pergamon.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2013). Intercultural Education: from Theory to Practice, U: Uszyńska-Jarmoc J., Dudel B. (ur.), *Social Context of Child Development*, 135-158, Białystok, Trans Humana.
- Pope, M. (1995). The “salad bowl” is big enough for us all: An argument for the inclusion of lesbians and gay men in any definition of multiculturalism: *Journal of Counseling & Development*, 73(3), 301–304.
- Ritzer, G. (1993). *The McDonaldization of Society: An Investigation Into the Changing Character of Contemporary Social Life*. Pine Forge Press.
- Slimbach, R. (2005). The Transcultural Journey: Frontiers. *The Interdisciplinary Journal of*

*Study Abroad*, 11, 1–26.

Stanford Encyclopedia of Philosophy. Preuzeto s: <https://plato.stanford.edu>.

Zangwill, I. (1909). The Melting Pot. Preuzeto s: <http://www.gutenberg.org/files/23893/23893-h/23893-h.htm>

Welsh W. (1999). Transculturality - the Puzzling Form of Cultures Today. U Featherstone M.

Lash S. (ur.), *Spaces of Culture: City, Nation, World*, 194-213, London: Sage.

## 1.5. DRUŠTVENI I INDIVIDUALNI IDENTITET

### Priredili PAX Rhodopica, Bugarska<sup>6</sup>

#### Sažetak

Društveni identitet je povezan s osjećajem pripadnosti pojedinca nekoj skupini. Temeljna razlika između osobnog i društvenog identiteta temelji se na razini na kojoj se temelji pripadnost skupini i samoodređenje. Poglavlje razrađuje političke, teritorijalne, kulturne i baštinske koncepte poput „nacionalne države“ i „države-nacije“. Razmatraju se i "zapadni" i "istočni" modeli oblikovanja europskih nacija i zajednica. Nadalje, postavljaju se pitanja: kako objektivni uvjeti utječu na individualnu razinu oblikovanja nacionalne svijesti; pod kojim se uvjetima događa prijelaz u aktivnu nacionalnu svijest; kako nacionalna svijest širi svoj doseg ne samo unutar dominantne kulture, već i među etničkim manjinama. U tom smislu, problematizirani su različiti koncepti: elita/masa, predmoderno i moderno; konstruktivizam i objektivizam.

*Ključne riječi:* nacionalizam, subjektivizam, objektivizam, etnički i građanski model nacije, kulturni nacionalizam

---

<sup>6</sup> Autori za korespondenciju: Anelia Haradinova, e-pošta: [haradinova@gmail.com](mailto:haradinova@gmail.com) i Hristo Berov, e-pošta: [hristo.berov@gmail.com](mailto:hristo.berov@gmail.com)

## 1.5. Društveni i individualni identitet

### 1. Nacionalizam: koncepti i povijesna pozadina

Društveni identitet je pripadnost pojedinca/ke određenoj skupini (na primjer, obitelji, klasi, srodstvu, nogometnoj ekipi,...). Te su grupe važan izvor ponosa i samopotvrđivanja. Skupine nam daju osjećaj društvenog identiteta, osjećaj pripadnosti nekoj društvenoj zajednici (Tajfel, 1979; McLeod, 2019). Osnovna razlika između društvenog i individualnog identiteta je razina uključenosti i samokategorizacije. *Individualni identitet* tiče se samo-kategoriziranja koje pojedinca/ku definira kao (jedinstvenu) osobu i razlikuje ga/ju od drugih osoba unutar grupe. Društveni identitet odnosi se na društvene kategorije *ja* i *drugi*, samoodređenje kojim se pojedinac/ka definira u odnosu na sličnosti i razlike s drugim članovima unutar skupine. *Društveni identitet* odnosi se na društvenu kategoriju *sebstva* (na primjer, “mi” prema “njima”, naša grupa prema drugoj grupi, žene - muškarci, bijelci – crnci,...) (Turner et al., 1994). Mjesto preplitanja takvih identiteta u suvremenom svijetu je uglavnom nacionalni identitet koji dodatno usložnjava ove razne razine identiteta i upravo ćemo zato ovoj temi posvetiti narednih nekoliko stranica.

“Nacionalna” ideologija od kasnog 18. stoljeća dominira Europom, a time posljedično i raznim drugim dijelovima svijeta. Odnosi se na oblikovanje i njegovanje osjećaja pripadnosti jednom tipu zajednice. Nacija uokviruje državni suverenitet i druge “tradicionalne” identitete – etnički, religiozni, jezični, itd. *Nacionalizam* je ideološki kompleksan fenomen. Često se naziva “religijom” 19. i 20. stoljeća. Njegovo porijeklo povezuje se s razdobljem Francuske revolucije i 1789. godinom. Međutim, postoje i druge teorije koje ishodišta povezuju sa zapadnom hemisferom – Američkim ratom za nezavisnost i anti-kolonijalnim revolucijama u Latinskoj Americi od kasnog 18. i tijekom 19. stoljeća. Nacionalizam se tumači na različite načine, pri čemu dominira pristup po kojemu se smatra glavnim sredstvom državnog modernizacijskog projekta.

U modernom svijetu, ideološka snaga nacionalizma (u manjoj mjeri čak i u zemljama s međunarodnom ideologijom) i politička dominacija nacije-države, potaknuli su postupne promjene i u procesima globalizacije. Događaji u kasnom 20. stoljeću i prvim godinama 21. stoljeća, potaknuli su kompleksna pitanja u svezi koji se “globalno” natječe s oživljenim nacionalnim identitetima, katkad upotunjenima anti-globalizacijskim stajalištima i drugim ideologijama. Dva su dominantna teorijska pristupa kojima se pristupa nacionalizmu:



*subjektivistički*, u kojem se nacija smatra subjektivnom kategorijom, i *relativno objektivistički*, koji prihvaća naciju kao povijesno utemeljen fenomen i rezultat važnih objektivnih aspekata, posebno ekonomskog razvoja. Ova je distinkcija istaknuta u klasičnim sociološkim i filozofskim radovima Maxa Webera i Ernesta Renana (Todorov, 2000). S druge strane, glavni tijek rasprave o nacionalizmu zadnjih dva do tri desetljeća odvija se oko kronologije nacije i nacionalizma u kontekstu modernizma.

Razvojem istraživanja nacionalizma oblikovane su različite terminološke odrednice koje imaju za cilj odražavati svu kompleksnost i različitost pojma *nacija*:

- *kulturna nacija* – kulturna zajednica, bivša etnička zajednica, protonacionalna zajednica;
- *državna nacija* - aktivna, samo-određujuća politička nacija
- *etnički model nacije* – etnička zajednica s naglaskom na zajedničkom podrijetlu (etnogeneza), a ne nužno i na dijeljenom teritoriju (što može biti vidljivo ne samo na administrativnoj razini, nego i u smislu simboličkog etničkog prostora). Nacija je smatra više nad-identitetom, poput "šire obitelji" i simboličkog "srodstva"
- *građanski model nacije* (građanska nacija) - politička, pravna i ekonomska zajednica te posebno povijesno zajednički određen teritorij; jednakost članova pred zakonom; zajednička građanska kultura i ideologija

Postoje povijesna konkretna razmatranja ovih podjela i terminoloških distinkcija, prema kojima se mogu prepoznati i razlike i odnosu na „zapadne“ i „istočne“ ideje o naciji na europskom prostoru. Prema tim tumačenjima bi istočnoeuropski prostor veću važnost pridavao etnokulturnim odrednicama, dok zapadnoeuropski prostor baštini rano oblikovanje modernih država.

## 2. Nacija i nacionalizam

*Nacija i nacionalizam* su u uskoj vezi s *etničnošću* i *tradicijom*, ali su teorijski ipak odvojeni. Prema teoretičarima modernizma, nacija je u potpunosti proizvod modernog doba. Ona je prije svega zamišljena, tj. dio je imaginarija o pripadnosti (npr. Benedict Andersonova "zamišljena zajednica", 1983/2006) pa prema tome stari koncept pripadnosti etnicitetu zahtjeva traženje dubljeg, povijesnog porijekla neke zajednice.

*Nacionalni identitet* jedan je od niza kolektivnih identiteta u suvremenom svijetu. Prema klasičnim tumačenjima, primjerice Anthony Smitha (1991, 1998), postoje dva tipa pripadnosti: povezanost pojedinca s pripadnošću naciji, prema vlastitom odabiru, te povezanost na razini



„organskog“ pripadanja naciji kao (administrativnoj) afilijaciji.

*Nacionalizam* je istodobno ideja i projekt, odnosno, ishodište za pokretanje i stvaranje nacija te jedna od najsnažnijih ideologija u razdoblju od 18. do 21. stoljeća. Proizvedena je u krugu ideologa, propagandista i elita, a realizirana kroz nacionalnu „renesansu“ i nacionalističke pokrete (etnonacionalizam, jezični i kulturni nacionalizam te moderni nacionalizam).

Najširi spektar značenja može se pronaći u engleskoj literaturi. Zamjećuje se kako tu pojam nema negativnih konotacija. U drugim europskim jezicima, nacionalizam ima uže značenje, odnosi se na razdoblje 19. i 20. stoljeća, te je uglavnom negativno konotiran. Postavlja se pitanje je li nacionalizam 18. i 19. stoljeća određeni podproces koji se ne može isključivo direktno vezati uz nacionalizam, odnosno, kao rezultat i fenomen modernog doba. Neki modernisti vjeruju da će nacije i nacionalizam nestati u budućnosti jer da nacionalizam nije sveprisutan fenomen te da je proizvod određenog povijesnog razdoblja.

Postoji i rasprava o *aktivnim (agresivnim)* i *pasivnim nacionalizmima*. *Aktivni nacionalizam* uključuje borbu za prevlast među državama, čiji je ekstreman primjer oružani sukob. Aktivni nacionalizam je uglavnom povezan s društvima čije su elite usmjerene na postizanje vlastitih ciljeva kroz nacionalističku propagandu (oblikovanje slike o drugome kao neprijatelju, kroz obrazovanje, književnost, povijest, državno-administrativni sustav). *Pasivni nacionalizam* je povezan s osjećajem etničke, nacionalne i jezične pripadnosti, te se manifestira u životnom stilu, obrazovanju, uporabi jezika, prakticiranju običaja i sl., ali nacionalizam se zadržava na tzv. pasivnoj razini. Primjer je francusko-njemačka suradnja koja se uspješno održava kroz njegovanje zajedničkih obrazovnih institucija, kulturnih i drugih suradnji čime je agresivni nacionalizam iz prošlosti (baštine nekoliko velikih oružanih sukoba) zamijenjen pasivnim nacionalizmom koji ističe prijateljstvo među donedavnim neprijateljskim nacijama. Aktivni nacionalizam se razvija u izrazito suprotstavljenim pozicijama gdje je jak sukob međusobnih interesa, dok se pasivni nacionalizam pojavljuje u bezazlenijim situacijama (npr. nogometne utakmice).

### 3. Građanstvo i građanska nacija

Koncept *građanstva* temeljni se na modernom principu jednakosti i ljudskih prava, i u suprotnosti je s nejednakošću (rasnom, klasnom, kastijskom, itd.), te uključuje tri dimenzije: građansku, političku i socijalnu. *Građanska dimenzija* temelji se na pravu pojedinca na ostvarenje slobode u svim područjima života. Ova se dimenzija najbolje može predstaviti u

okviru sudskih sporova. *Politička dimenzija* odnosi se na pravo pojedinca da sudjeluje u sferama u kojima se donose političke odluke i ostvaruje politička moć (na primjer, aktivno i pasivno pravo glasa). Manifestira se u najvećoj mjeri u okviru parlamenta te na manjin razinama (npr. regionalne i lokalne samouprave). Sadrži i širok raspon socijalnih prava i standarda, s ciljem ublažavanja socijalnih nejednakosti. Važno polazište je ravnoteža između jednakih prava i jednakih odovornosti, odnosno, odnos prava i obveza u društvu.

#### 4. “Nacija-država” i “država-nacija”

Postoji rasprava o tome je li kronološki (povijesno) oblikovanje države prethodilo oblikovanju nacije (Engleska, Francuska, SAD) ili je obrnuto (Njemačka, Italija, balkanske zemlje). The kulturno-baštinski koncept uključuje tri glavna elementa nacije, kako ih ističe Ernest Renan (1823–1892) u svojem klasičnom djelu: opća kultura; snažan osjećaj jedinstva i solidarnosti; jasna predodžba o nacionalnom identitetu koji pronalazi korijene u prošlosti.

Hugh Seton-Watson (1977, str. 1) predlaže definiciju nacije koja nema povijesno utemeljenje u nekim „objektivnim kriterijima“: „nacija je ljudska zajednica čiji su članovi povezani osjećajem solidarnosti, kulturom i nacionalnom svijješću“. Prema Rupertu Emersonu (1960, str. 95), “nacija je ljudska zajednica koja osjeća međusobnu pripadnost u dvostrukom smislu: čvrstu povezanost na elementima tradicije i snažnu predodžbu o zajedničkoj budućnosti... Nacija je danas najveća zajednica koja u teškim razdobljima vrlo efikasno upravlja lojalnošću pojedinaca”.

Prema političko-teritorijalnom konceptu, teritorij je preduvjet za održanje nacije jednako kao i povijest, kultura i tradicija. Prema H. Gertu i S. Millsu (sljedbenicima Maxa Webera), nacija je grupa ljudi koja ima zajedničku kulturnu tradiciju i zajedničko povijesno pamćenje, te koja je na tim temeljima sposobna izgraditi državu ili barem zagovarati takav oblik organiziranja koji ima velikih izgleda da uspije.

Međutim, *najveća etnička skupina* određuje dominantne stavove. Nije svaka najveća etnička skupina nacija, a nacija nije najveća etnička skupina. Oblikovanje nacije na temelju pripadnosti etničkoj skupini je dug povijesni proces koji je ostvaren promjenama u strukturi i mentalitetu skupine. Jedinstvena kultura je jednako odrednica etničke skupine, kao i nacije. Razlika je u tome da je kod etničke skupine ona temeljena na lokalnoj osnovi, a kod nacije na kozmopolitskoj osnovi. Nacije ne “reagiraju” pojednostavljeno na političke izazove i probleme, već kompleksno pristupaju traženju rješenja. Etničke skupine krhkije su od nacionalnih, jer im

nerijetko nedostaju književnost i pismenost. Nacionalna svijest uključuje rano oblikovanje tničke svijesti, zajedno s mitovima, legendama i usmenom tradicijom koja je postala dio folklor. Opismenjavanjem se i pismeno očuvala tradicija, ali i stvorili doprinosi nacionalnoj historiografiji, književnosti i umjetnosti, odnosno, nacionalnoj kulturi. Moderna nacija je “zajednica koja dijeli zajednički teritorij, koja dijeli specifičnu modernu kulturu prožetu osjećajem jedinstva i uzajamnosti, te se temelji na snažnom osjećaju zajedničke prošlosti i nacionalnog identiteta na osnovu kojeg se teži ostvarenju političkog osamostaljenja.“

Antropološka perspektiva želi uspostaviti kompromis među dvama pristupima. Primjerice, Clifford Geertz (1983) smatra kulturnu baštinu i državu komplementarnima u procesu stvaranja nacije. Zajedno s osjećajima pripadnosti nekim drugim, temeljnim skupinama, poput onih zasnovanih na življenju na jednom zajedničkom prostoru, na srodstvu, rasi, jeziku, religijskim i regionalnim zajedničkim običajima i kulturi, postoji i tendencija pojedinca i skupine da se uspinju u pogledu društvenog statusa. To je snažno izraženo u procesu stvaranja moderne države, koji mijenja značaj mnogih postojećih društvenih odnosa. Osnažuju se u tom procesu dva tipa mreže društvenih odnosa – ona ranija, temeljena na tradiciji i kulturi, te nova mreža društvenih odnosa koja katkad može doći u konflikt s prethodnom.

Prema sociologu Anthony Giddensu (2001), granice države definiraju naciju. To je prilično statičan koncept koji vrednuje teritorij kao temeljno ishodište oblikovanja država-nacija.

## 5. “Stare” i “nove” nacije

Hugh Seton-Watson (1977) je razvio koncept “starih” i “novih” nacija, odbijajući podjelu na „povijesne“ i „bezpovijesne“ nacije. Sve nacije imaju neku povijest, ali su mogući neki diskontinuiteti u oblikovanju države. Država je glavni osiguravatelj stabilnosti i napretka nacije. “Stare” nacije su kroz stoljeća razvijale trgovinu, književnost, ekonomsku i društvenu moć i razvoj unutar države i za najveći broj njihovih stanovnika. Dakle, u evolucijskom smislu, to je dovelo do stvaranja nacionalnog identiteta čak i u predmodernu doba. “Nove” nacije nastaju u „doba nacionalizama“ (doba modernizma). U povijesnom smislu, proces oblikovanja nacionalne svijesti i uspon nacionalizma kao političke ideologije i pokreta, istovremeni su. Razvijaju se na razini odnosa elite – mase, te snažno pod utjecajem „starih“ nacionalizama.

U *novim Europskim nacijama* ključan faktor razvoja nacionalne svijesti je jezik, u Aziji (Indija, Kina) osjećaj pripadnosti jako se temelji na svijesti o drevnim kulturama, dok Afrika nacionalni identitet izgrađuje u novim državama-kolonijama. Do 1789. godine „stare nacije” u

Europi su bile Englezi, Francuzi, Nizozemci, Škoti, Mađari, Poljaci i Rusi. “Nove nacije” su Nijemci, Talijani, Norvežani i Irci, zajednice s jakim sviješću o kulturnom identitetu, ali ne sa još jasno oblikovanom nacionalnom sviješću. U ostatku Europe, nacionalizam se razvija i kasnije – u 19. stoljeću, posredovanjem kulturnih i političkih elita.

## 6. Predmoderno i moderno

*Predmoderno* naglasak stavlja na odnos između zajedničke prošlosti, kulture (duhovnost, vrijednosti), rase, jezika, teritorija, vjere, itd., na sve te faktore koji se percipiraju da jednu zajednicu čine drukčijom i jedinstvenom u odnosu na drugu. To su primarni elementi oblikovanja etničkih grupa i nacija te predstavljaju prirodan proces u povijesnom razvoju čovječanstva.

*Krajnje predmodernističko shvaćanje* je obično povezano s biološkim i rasističkim tezama (vidjeti Joseph Arthur de Gobineauove i Houston Stewart Chamberlainove konceptualne modele). Neki autori vjeruju da su etnicitet, nacija i nacionalizam biološki determinirani te da predstavljaju izraz skupine u procesu iznalaženja strategija preživljavanja. Biološki urođena pripadnost nekom teritoriju, kao rezultat stoljetnih razvojnih procesa, koja vodi do stvaranja nacija i nacionalnih država i države kao cjeline, naziva se prirodnim determinizmom (ekstremni geografski determinizam ili biološki determinizam).

*Modernisti* vjeruju da su nacije i nacionalizmi rezultat modernog doba koje počinje u Europi s Francuskom revolucijom. Oblikovanje i razvoj nacionalne svijesti i nacionalnog osjećaja povezano je sa stvaranjem modernih država i njihovih institucija, a također i s industrijalizacijom, kapitalizmom, sredstvima masovne komunikacije, uvođenjem jedinstvenih nacionalnih sustava obrazovanja, te oblikovanjem nacionalnih književnosti. Najvažniji predstavnici ovog smjera su: Ernest Gellner (1987.), Eric Hobsbawm (1983.) i Benedict Anderson (1983). Ernest Gellner odbija svaku povezanost nacije i pred-modernih država koje definira kao agrarne te tvrdi da se nacije mogu objasniti samo u specifičnom povijesnom kontekstu stvaranja nacionalizama. Njihovo oblikovanje je rezultat dubokih socijalnih, ekonomskih i političkih promjena koje su se odvijale od kraja 18. stoljeća, u vezi s industrijskom revolucijom.

*Industrijalizacija* koja se oblikovala u pojedinim zemljama Zapadne Europe, dovela je do dubokih promjena u stvaranju zemalja koje su stimulirale nacionalnu svijest i težnju društvenoj homogenizaciji, a sve na temeljima suprotstavljanja postojećim višetničkim “tradicionalnim” carstvima (Otomansko, Rusko, Habsburško, i dr.). Gellner vjeruje da je

patriotizam stalan pratitelj ljudskog postojanja [...], a nacionalizam vrlo specifičan oblik patriotizma koji se širi samo u određenom kontekstu modernoga svijeta, a ne u nekim drugim kontekstima. Nacije mogu biti definirane same u kontekstu nacionalizma, a ne obrnuto kako bismo mogli pomisliti.

Eric Hobsbawm (1983.) također tvrdi da se *nacionalizam* oblikuje u vrlo specifičnom kontekstu europske povijesti. Vidi naciju kao jednu od "izumljenih" tradicija koju su donijele političke elite kako bi učvrstile svoje položaje moći u modernom dobu revolucija i demokracija. Moderna država mobilizira i preoblikuje tzv. protonacionalne odnose i postavlja ih na jednu novu razinu s nacionalnim preznakom, oslanjajući se na sustav obrazovanja. Protonacionalizam, baziran na pamćenju (usmenom i pisanom) ranije stvorenih država, temelj je modernog nacionalizma. Hobsbawm promišlja koncepte patriotizma (prirodnog osjećaja stimuliranog državnim institucijama i aktiviranog u ekstremnim situacijama), državnog nacionalizma (sistema koji uključuje izumljene povijesne narative, nacionalni jezik i književnost, simboliku, ceremonije, kultove, itd. kojima se personificira domovina u kolektivnoj svijesti). Kao reakcija na takav proces homogenizacije, ne-državni nacionalizam budi se među raznim manjinskim zajednicama (alternativni projekt ili ideja stvaranja vlastite nacionalne države) (Hobsbawm, 1983).

## 7. Konstruktivizam i objektivizam

Ovoj skupini pripadaju istraživači koji tragaju za kompromisnim rješenjima između predmodernističkih i modernističkih teza. Odmiču se od predmodernističkih shvaćanja i vjeruju da se oblikovanje etničke i nacionalne svijesti događa neprekidno. Prihvaćaju modernističko shvaćanje da se nacije razlikuju od pred-modernih etničkih zajednica, ali vjeruju i da nacije kao fenomen nisu svojstvene samo modernom dobu.

Glavno sredstvo razdvajanja jedne etničke skupine od druge, su simboli, mitovi i sredstva komuniciranja. Granice etničkih skupina postoje ponajprije u svijesti pripadnika skupine i temelje se na simbolima. To su, dakle, prije simboličke granice, nego prostorne i administrativne. Jedna od zanimljivih teorija i pristupa kojima se pokušava pomiriti suprotstavljene dotadašnje teze o naciji i nacionalizmu, je ona Anthony Smitha (1991., 1998.). Prema Smithu (2000.), nacionalizam se temelji upravo na povijesnoj tradiciji zajednice i pokušaju zajednice da se ta tradicija preoblikuje u modernom dobu.

Nacija ima svoju povijest i svoje pretke pa se zajednica poima kao "povijesna" i to ne

samo u samo-predodžbama, nego u povijesnoj utemeljenosti imanja neke zajedničke prošlosti. U skladu s time, A. Smith koristi dekonstrukcijski pristup modernizaciji te zajedničke mitove promatra kao fenomen današnjice i postmodernoga vremena. Za njega je nacija kompleksna i viđeznačna stvarnost koja se ne može svesti na samo jedan element, dimenziju ili pristup. Najčešći zajednički označitelji pripadnosti su: zajednički povijesni teritorij (domovina), zajednički mitovi i povijesno pamćenje, zajednička masovna kultura i sredstva komunikacije, pravno definirana jednaka prava i obveze, isti ekonomski sustav, te ujednačena teritorijalna mobilnost članova.

Anthony Smith (1991., 1998.) smatra da etnička grupa predstavlja temelj dugotrajnog kolektivnog identiteta koji je izražen zajedničkim imenom, povijesnom sviješću i pamćenjem, zajedničkim povijesnim mitovima (o prošlosti, precima, porijeklu, teritoriju,...) te osjećajem solidarnosti. Drugim riječima, specifičnost neke zajednice određuju - kultura, jezik, religija, običaji, pravo, folklor itd. Uveo je termin *etnocentrizam*, pojašnjavajući njime suštinu etničke grupe - kulturne osobine, osjećaji, percepcije i manifestacije, uključujući legende i mitove, stvaraju simboliku i vrijednosti koje ujedinjuju pojedince u zajednicu. Dakle, Smith ističe održive kulturne elemente - osobito zajednicu mitova i simbola koji se čuvaju i prenose u procesu povijesnog razvoja bez obzira na evoluciju i sudbinu određene etničke zajednice. U modernom razdoblju Europe (18. - 19. stoljeće), uslijed revolucionarnih promjena u zapadnim društvima - podjela rada, upravljanje zemljom, opća kultura i procesi - etničke skupine evoluiraju u nacije (Smith, 1991.).

## Literatura

- Anderson, B. 1983[2006]. *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*. London: Verso
- Emerson, R. (1960). *From Empire to Nation: The Rise to Self-Assertion of Asian and African Peoples*. Boston: Beacon Press.
- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*, US: Basic Books.
- Gellner, E. (1987). *Culture, Identity, and Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, A. (2001). *Sociologie [Sociology]*. București: Editura All.
- Hobsbawm, E., Ranger, T. (1983) (Eds.). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- McLeod, S. (2019). Social identity theory. *Simply Psychology*. Preuzeto s: <https://www.simplypsychology.org/social-identity-theory.html>
- etson-Watson, H. (1977). *Nations and States: An Enquiry into the Origins of Nations and the Politics of Nationalism*. Cambridge: Methuen & Co.
- Smith, A.D. (1991). *National Identity*. Reno: University of Nevada Press.
- Smith, A.D. (1998). *Nationalism and Modernism*. New York: Routledge.
- Tajfel, H., Turner, J. C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. U W. G. Austin, i S. Worchel (Ur.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (str. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Todorov, V. (2000). *Ethnos, Nation, Nationalism. Aspects of Theory and Practice*, Paradigma: Sofia.
- Turner, J.C., Oakes, P.J., Haslam, S.A., McGarty, C. (1994) Self and Collective: Cognition and Social Context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 454–463.



## 1.6. SIMBOLIČKA KOMUNIKACIJA U MULTIKULTURNOM OKRUŽENJU

**Priredili Transilvanijsko sveučilište u Brašovu, Rumunjska<sup>7</sup>**

### **Sažetak**

Komunikacija je simbolička, a simboli su višeznačni i multivokalni. To postavlja niz kompleksnih pitanja, posebno u kontekstu interkulture komunikacije. Jedna te ista riječ, jedan te isti oblik vizualne reprezentacije, može značiti različite stvari u jednom ili drugom kulturnom okruženju. Prema tome, jednostavne riječi koje koristimo za objašnjenje pojmova i sadržaja u procesu podučavanja i oblikovanja novih znanja, nakon što postignemo razinu bazičnog jezičnog sporazumijevanja, počinju predstavljati mjesta koja se pune različitim simboličkim značenjima i kulturno različitim konotacijama. Ovo poglavlje će rasvijetliti problem koji mogu izazvati riječi i slike koje koristimo u verbalnoj komunikaciji, a koje mogu biti interpretirane na različite načine i prouzročiti poteškoće u razumijevanju i komunikaciji, upravo zbog svoje višeznačnosti.

*Ključne riječi:* simbol, verbalna komunikacija, vizualna komunikacija, višeznačnost, multivokalnost

---

<sup>7</sup> Autorica za korespondenciju: Florentina Scârnelci-Domnişoru, e-pošta: fscarneci@unitbv.ro



## 1.6. Simbolička komunikacija u multikulturalnom okruženju

### Uvod

Koliko ste puta bili pogrešno shvaćeni? Željeli ste predstaviti jedno, no vaši slušatelji su vaš tekst i sadržaj, razumjeli potpuno drukčije. Ono što bi tada uslijedilo su raznovrsni i složeni mehanizmi kojima ste nastojali riješiti ovu situaciju – trebalo je stvari ponovo objasniti, trebalo je dodati pokoji primjer, pregovarati o mogućim značenjima nekog pojma, itd. Rječju, svaki put kada komuniciramo, usmeno ili pismeno, možemo očekivati da će naša poruka biti shvaćena nešto drukčije od one koju smo zamislili.

Ne dotičemo se ovdje hipoteze o lošem komunikatoru koji nije tako dobro informiran ili kojem nedostaju napredne jezične vještine i sl. Ovdje mislimo na situaciju koja je prilično uobičajena u akademskom okruženju, u kojoj komunikator ima potrebne vještine za kvalitetnu komunikaciju. Čak i u tom slučaju postoji mogućnost da se poruka pogrešno shvati. Tim više kada komunikator koristi jezik koji nije njegov/njezin materinji, ili u situacijama kada osoba prati nastavu na stranom jeziku.

No, nemojmo ovdje nakratko uzeti u obzir ni pitanje stranog jezika. Iako ni nastavnici, ni studenti nisu uvijek izvorni govornici engleskog jezika, govore ga uglavnom vrlo dobro, nemaju problema s komuniciranjem onoga što žele reći i razumiju svaku riječ onoga što se saopćava. Čak i u takvim uvjetima, javlja se pitanje značenja u komunikaciji jer je komunikacija simbolička, a simboli su višeglasni, tj. obično mogu značiti mnogo stvari. Komunikacija u multikulturalnim okruženjima može biti velik problem. U ovom poglavlju prikazat ćemo zašto.

### 1. Verbalna komunikacija je simbolička

Kada komuniciramo na određenom jeziku, pri korištenju termina, koncepata, formulacija koje su šire poznate i uvriježene u području naše ekspertize i sl., ne bismo trebali nailaziti na neke veće probleme. Kada koristimo pojmove poput: *brzina*, *radikalno*, *klorofil*, *psihičko*, *zajednica*, itd., značenje tih pojedinih pojmova bi trebalo biti razumljivo nama i našoj publici. Kako bismo bili sigurni da nas se dobro razumjelo, možemo koristiti i nešto više detalja pa reći, primjerice – riječ zajednica koristim u smislu kako ju koristi taj i taj autor.

Kada nastojimo komunicirati našu poruku čim jasnije, sadržaj prenijeti čim točnije, razumljivije, potpunije i slikovitije, nerijetko posežemo za primjerima iz svakodnevnog života. Paradoks je u tome da komunikacija postaje kompleksnija u trenutku kada uključujemo nešto što

nam se čini zajedničkim, univerzalnim, općim i poznatim. Na primjer, kada bismo koncept zajednice objašnjavali na primjeru neke male zajednice unutar gradske četvrti koja je poznata samo nama kao stanovnicima te četvrti, publici koja taj primjer ne poznaje, razumijevanje onoga što se htjelo reći može biti otežano ili čak nemoguće.

Često komuniciramo na način da se oslanjamo na ono što nam se čini kao opće poznato, dajemo primjere za koje mislimo da su svima dobro znani i razumljivi, koristeći filmove, slike, crteže, fotografije i druga pomagala. Ovdje bismo željeli ukazati na pogreške u komunikaciji koje mogu tada nastati.

Kada bismo, kao primjer, koristili komparaciju između političkih izbora, umiljatosti mačke, pouzdanosti osobnog vozila, aktivnosti u podučavanju, i sl., način na koji bi publika razumjela tu usporedbu, mogao bi biti vrlo različit. Velike razlike mogu nastati ne samo u tomu što je predavač naumio reći, i toga kako ga/ju je publika shvatila, već i što su pojedinci u publici razumjeli. U ekstremnim slučajevima, slušatelji mogu i potpuno obrnuto razumjeti ono što se govorilo.

Razumijevanje varira iz različitih razloga: osobne emocije, prediskustva, preference, predznanje i sl. Zamislimo da je netko u publici imao teško iskustvo s osobnim vozilom (prometnu nezgodu, teške posljedice nezgode i sl.). Primjer koji nastavnik daje služeći se osobnim vozilom, ta će osoba povezati prije s vlastitim iskustvom nezgode, nego s onime što je nastavnik naumio reći. Netko drugi tko, primjerice, ima izražen strah od mačaka – primjerom u kojem je korištena mačka, neće moći biti stimuliran za druge emocije osim anksioznosti, straha i odbijanja. Ono što netko smatra potencijalnom akcijom, netko drugi će smatrati sasvim drukčije, na temelju vlastitih prediskustava. Dakle, jedna te ista stvar može značiti puno različitih stvari nekome. Čak i jednoj te istoj osobi, nešto može nositi određena značenja u jednoj, a sasvim drukčija značenja u drugoj situaciji. Više primjera na ovu temu može se vidjeti u Studiji slučaja 1 u Radnoj bilježnici. U studiji slučaja 2 u istoj radnoj bilježnici nudimo vježbe u kojima se može primijetiti kako istoj stvari, životinji, biljci, automobilu, liku iz filma i sl., ljudi dodjeljuju različita značenja.

Korištenje neodređenih izraza u komunikaciji također predstavlja velik problem, na primjer, riječi poput rijetko/često. Recimo da govorimo o Rumunjima i da ih opisujemo spominjanjem da rijetko posjećuju crkvu. Za vjernika „rijetko“ znači nešto sasvim drugo nego za ateista. Prvi bi mogli pretpostaviti da Rumunji idu u crkvu manje od jednom tjedno. Ako onaj koji sluša nije religiozna osoba, mogao bi pretpostaviti da Rumunji čak niti na blagdane ne

posjećuju crkvu. Nećemo ovdje niti inzistirati na ogromnim razlikama koje se mogu pojaviti u načinu na koji se pravoslavci, protestanti, muslimani itd. odnose prema ideji pohađanja vjerskih mjesta. Do iste vrste nesporazuma može doći i upotrebom drugih riječi poput mnogo/malo, daleko/blizu, rano/kasno itd. Stoga pitanje nije ograničeno samo na simboliku komunikacije, već se odnosi i na činjenicu da svatko ima svoju osobnu simboliku koja oblikuje razumijevanje. Komunikator, bez obzira na to koliko iskusan, ne može predvidjeti sve razine razumijevanja. Naravno, univerzalni simboli postoje, pa se tako često uspjevamo međusobno slagati, ponašati se kao jedno, i tako dalje. Ali čak i univerzalni simboli mogu pokrenuti pitanja razumijevanja, jer mogu biti višedimenzionalni. Na primjer, ako u prezentaciji koristim univerzalni simbol "+", može se čitati kao matematički plus simbol, kao pozitivan električni naboj, kao križ, ili može značiti da govorim o nečem pozitivnom ili o nekakvoj prednosti (za složeni popis simbola vidi u Chevalier i Gheerbrant, 1996.). Simboli mogu nastati u interakcijama. Ako se obraćamo skupini ljudi sastavljenih od onih koji su već međusobno komunicirali, svi bi se mogli nasmijati šali koju predavač nije namjeravao izreći, mogli bi skrenuti pozornost s onoga što je krivo izrečeno i podijeliti dojmove o tome tijekom pauze, mogu se stvoriti i sukobi u skupini, može se oformiti neko zajedničko sjećanje na događaj, itd. Grupe, zajednice mogu stvoriti simbole, ili posuditi postojeće, i prilagoditi ih svojim potrebama, dodjeljujući nova značenja i tumačenja kojima predavač koji nije dio grupe nema pristup. Kao posljedica toga, predavač ne može u potpunosti kontrolirati simbole prenijete u komunikaciji ili način na koji će se poruke razumjeti.

Također, čak i ako smo nekad imali pristup značenjima koja grupe i zajednice, dodjeljuju riječima, bićima, institucijama itd., moguće je da će se ta značenja s vremenom promijeniti. U ovaj proces mogu biti uključeni mnogi čimbenici - na primjer, povijest, kontekst, česta upotreba simbola itd. Već je spomenuta osobna simbolika, ali važnije pitanje u multikulturalnim komunikacijskim situacijama je različita simbolika povezana s jednom te istom riječi, kontekstom itd. u različitim kulturama. Na primjer, u zapadnoj kulturi na psa se gleda kao na korisnu, cijenjenu, simpatičnu životinju povezanu s idejom sretnje obitelji. S druge strane, u Indiji se pas smatra jednom od najprljavijih životinja te je povezan sa skitnjom zbog velikog broja pasa lualica u urbanim područjima (Literat, 2013.). Riječi koje nose različita značenja u različitim kulturama možete detaljnije vidjeti u Studiji slučaja 1 u Radnoj bilježnici. Razumijevanje ovisi o kontekstu (vidi tumačenja Pierrea Bourdieua). Imamo različita razumijevanja vezana uz pandemiju, cjepivo, hrabrost, sreću, bogatstvo itd. Naša percepcija i tumačenje svijeta slijede različite obrasce. Ti se obrasci s vremenom oblikuju u zajednici u kojoj živimo, u kojoj smo kroz

život izloženi drugim ljudima, određenim načinima razmišljanja ili djelovanja, određenim izrekama, šalama, medijskim izvještavanjima; gdje sudjelujemo u određenim lokalnim događajima, gdje se navikavamo na određene karakteristike zdravstvenog sustava, gdje čujemo legende vezane za određene likove, radnje ili mjesta, gdje se upoznajemo s određenim idejama, s pričama o pripremi jela itd. Stoga ljudi koji pripadaju različitim kulturama ili društvima mogu različito shvatiti jednu te istu stvar. Za daljnja objašnjenja i primjere pogledajte Studiju slučaja 2 u Radnoj bilježnici.

## 2. Vizualna komunikacija je simbolička

Do sada smo se pretežito osvrtni na problem riječi koje se mogu tumačiti na različite načine. Međutim, uporaba slika u komunikaciji izaziva još veće poteškoće.

Flusser (2003.) pokazuje da slika nije denotativni simbolički kompleks (s jednim značenjem), već konotativni simbolički kompleks (s više značenja, što omogućuje razne vrste tumačenja). Vratit ćemo se na ovu ideju.

Tendencija korištenja slika u komunikaciji proizlazi iz nekoliko elemenata koji sliku čine superiornijom u odnosu na verbalnu komunikaciju. U nastavku ćemo spomenuti neke primjere, a za detaljniji prikaz predlažemo pogledati Scârnci-Domnişoru (2020).

Weber (2008.) ističe da su slike mnogima pristupačnije od većine drugih oblika akademskog diskursa. Zato slike upotrebljavamo, ili bismo ih trebali koristiti, što je češće moguće. Komunikacija je i lakša i učinkovitija ako upotrijebimo slike za ilustraciju ideja ili procesa koje pokušavamo opisati. Posebno u situacijama kada našu publiku ne čine nužno stručnjaci, ili kada naši slušatelji imaju različite razine znanja i razumijevanja sadržaja, slike olakšavaju pristup informacijama i razumijevanje. Na primjer, ako želite opisati uvjete u kojima žive siromašni ljudi u Rumunjskoj, mnogi će vas ljudi bolje razumjeti ako pokažete slike sobe u kojoj mnogi ljudi žive zajedno, onoga što imaju za ručak itd., u kontekstu predavanja o kvaliteti života, dobrobiti, odricanju itd. (vidi Scârnci-Domnişoru, 2016.).

Slike čine komunikaciju ne samo pristupačnijom, pokazuje Weber (2008.), već i pamtljivom (pamtljivijom od verbalne komunikacije), dajući joj i veći utjecaj na gledatelja. Slike su izražajnije od riječi, pa je "dopiranje do publike" mnogo lakše. Bez obzira na to koliko riječi koristite da opišete, na primjer, razinu siromaštva u zajednici, koliko god brojeva iznijeli kako biste istaknuli problem, nećete imati veći utjecaj na publiku od niza sugestivnih slika (primjeri slika mogu se pronaći u Studiji slučaja 3 u Radnoj bilježnici).

Evo primjera: istraživačica Claudia Mitchell opisivala je utjecaj crteža koji je jednom prilikom izradila polaznica iz Ruande. Istraživačica je nastojala razumjeti kako mladi u toj afričkoj zemlji percipiraju nasilje nad ženama i djecom te je prikupila, između ostalog, vizualne podatke u obliku crteža. Rezultate je predstavila donositeljima odluka uključenim u izradu socijalnih politika, ilustrirajući ih tim crtežima. Mitchell i sur. (2011.) prikazali su jednu od slika na kojima je nacrtana očajna žena kako baca svoju bebu u zahodski otvor (crtež je povezan s neželjenom trudnoćom koja je posljedica seksualnog nasilja). Ovaj bi vas crtež zasigurno "proganjao" na isti način kakv je utjecaj imao na afričke donositelje odluka koji su taj crtež pogledali.

Zapravo, često koristimo (ili bismo trebali koristiti) slike pokušavajući prenijeti značenja, jer slike obuhvaćaju neizrecivo, ono što se ne može izraziti riječima (vidi Weber, 2008). Opisivanje onečišćenja, rata i bolesti riječima sasvim je drugačije od prikazivanja slika. Slike "govore" same za sebe i čine to mnogo sugestivnije od najprikladnijih riječi. Mnogima je poznata slika izgladnjelog djeteta koje jedva više može puzati i pored kojeg stoji strvinar (fotografija za koju je Kevin Carter 1994. osvojio Pulitzerovu nagradu); imala je izvanredan emocionalni utjecaj na zapadni svijet i suočavanje s temom gladi u Sudanu, na način na koji to niti jedna riječ ne bi postigla. Postoji razlog zašto se kaže da slika vrijedi više od tisuću riječi.

Nadalje, Weber (2008.) ističe kako slika potiče empatiju. Ako je to ono što želite pobuditi među publikom, treba znati da se kroz sliku publika mnogo lakše poistovjećuje s tuđom pozicijom, bolje razumije središnju misao izlaganja, te osjeća bliskost s tuđim iskustvima. Na primjer, ako želite nekomu predstaviti poteškoće s kojima se osobe s invaliditetom susreću u svakodnevnom životu, pokažite slike (vidjeti Pink, 2008) u kojima se nose situacijom fizičkih nemogućnosti kretanja gradom te kako gradski prostor utječe na njihovu dnevnu mobilnost.

Spomenimo primjer izložbe na kojoj je autorica Weber pokušala slikom potaknuti posjetitelje da se poistovjete s problemima s kojima se ljudi u invalidskim kolicima dnevno susreću u kretanju javnim gradskim prostorom. Fotografije su služile tomu da se posjetitelji postave u poziciju promatranih, te da potaknu empatiju. Izložba se pokazala iznimno uvjerljivom. Naglasila je obične, svakodnevne situacije i probleme koje dijelimo te ih povezala sa specifičnim problemima marginalizirane skupine. Primjerice, pokazan je odlazak u banku te nemogućnost ulaska u zgradu za osobu u invalidskim kolicima osim ukoliko ne telefoniraju nekoj osobi iz banke da izađe iz zgrade, objasne situaciju te se oslone na to da će ta službena osoba možda nekako uspjeti riješiti problem ulaska osobe s invaliditetom u zgradu.

Više pojedinosti o ovom primjeru vizualne komunikacije, ali i o sličnim primjerima, može se pronaći u Studiji slučaja 3 u Radnoj bilježnici, gdje su prikazane još neke relevantne slike koje podupiru tezu o snažnom učinku vizualnih informacija. Mogu se pronaći i reference na dvije posebne vrste vizualne komunikacije koje olakšavaju razumijevanje: *foto-glas* i *vizualni esej*.

Stjecanje i razmjenu znanja ovom vrstom vizualne komunikacije vrijedi uzeti u obzir, osobito u situacijama kada konvencionalna znanstvena komunikacija nije opcija. U podučavanju vizualne sadržaje treba koristiti kad god je to moguće, a naročito kada želimo pokazati određene primjere onoga o čemu govorimo.

Vizualni esej, na primjer, prikladan je za bilo koju temu koja omogućuje vizualnu komunikaciju (vidi primjere u Scârnci-Domnişoru, 2019.). Izrada vizualnog eseja dostupna je svima, ne zahtijeva mnogo napora, niti određenu razinu znanja ili talenta, a prezentacija takvih vizualnih eseja olakšava komunikaciju i razumijevanje; potiče empatiju i osigurava odgovor one publike do koje stručnjaci teže dopiru. No najvažnija značajka slika u smislu komunikacije u međukulturnim okruženjima, je ona koju spominje Flick (1998.), a to je: njihova sposobnost prevladavanja kulturnih i jezičnih barijera. Slike nam pomažu da se bolje razumijemo, smanjuju udaljenosti među akterima, koriste manje riječi koje se mogu pogrešno protumačiti. Koliko puta smo koristili neverbalni jezik, izraz lica ili geste, kako bismo se razumjeli? Koliko puta smo rekli "bolje da ti pokažem"? No, što se tiče gesta, bilo bi dobro istaknuti da se i u njihovom slučaju značenja mogu razlikovati u različitim kulturama.

Kako bismo ilustrirali ideju prevladavanja jezičnih i kulturnih barijera, donijet ćemo primjer kanadske istraživačice (vidi Liebenberg, 2009.) koji govori o poteškoćama s kojima se susrela kad je morala provesti istraživanje u koje su bile uključene trudne tinejdžerice iz siromašne zajednice na jugu Afrike. Svaka od razlika između istraživačice i sudionica istraživanja mogla je postati prepreka u međusobnom razumijevanju: kulturne, intelektualne, rasne, jezične, dobne i društvene razlike. Istraživačica je uspjela relativno lako prevladati te prepreke, koristeći slike u interakciji s tinejdžericama. Zamolila ih je, prije svega, da provedu tjedan dana fotografirajući stvari koje su im važne - dobre ili loše. Pristup njihovim fotografijama doveo je do manje poteškoća u intervjuiranju, s puno više međusobnog razumijevanja u razgovoru.

Dakle, često riječi nisu dovoljne da "simboliziraju" stvarnost pa slike mogu podučavateljima pomoći u izražavanju misli, a publici u razumijevanju sadržaja i poruke. Često



je nemoguće sadržaj svesti na brojke ili riječima opisati stanje uma, afekt, emociju; teško je natjerati druge da shvate što ste osjećali u određenom kontekstu ili koliko vas je određena gesta dirnula. Slike predstavljaju bolji alat za izražavanje i prenošenje emocija.

Slike su mnogo izražajnije od tekstova i brojeva. Ako želite doći do publike, uvjeriti ju, podići svijest o nečemu ili čak samo informirati, slike su savršeno sredstvo. Prezentacija koja sadrži slike ima veći utjecaj na publiku, spektakularnija je, bogatija, obuhvatnija, složenija, dinamičnija, prohodnija i dalekosežnija.

Problemi s vizualnom komunikacijom ipak se javljaju, ali na drugoj razini koju je opisao Bagnoli (2009): slike su evokativne. Recimo da pokušavate opisati ozračje u kojem ljudi vode svoj svakodnevni život u komunističkoj Rumunjskoj. Publika koju čine Rumunji stariji od 45 godina bit će bolje uronjena u atmosferu ako vidi slike ili predmete koji prizivaju komunizam (na primjer, fotografije ljudi koji stoje u redovima za hranu, polica trgovina, televizijska emisija ili televizor iz tog vremena, poluautomatska perilica rublja itd.). Problem je u tome što slike mogu dočarati razne stvari onima koji ih gledaju, a voditelju će možda biti nemoguće kontrolirati koja sjećanja i osjećaje slike izazivaju kod gledatelja. Može se dogoditi da se atmosfera naruši jer dio publike postane nostalgičan, dok drugi postane tužan ili ogorčen.

Slike, više od riječi, mogu nositi različita značenja. Ona su simbolička i mogu se tumačiti na različite načine. Čak i više nego riječi, ista stvar na slikama može značiti nešto drugo u drugom kontekstu, kulturi, subkulturi, među članovima određene institucije itd. Kao i kod riječi, jedna te ista stvar prikazna na slikama može imati različita značenja za dvije različite osobe, u različitim razdobljima njihova života, u vezi s različitim stvarima.

Evo primjera iz svijeta marketinga: Bick i Chiper (2007.) pokazuju kako identitet robne marke, u svojoj početnoj verziji i u kulturi u kojoj je nastao, može imati brojne nedostatke prilikom reklamiranja u inozemstvu, gdje određeni brand dolazi u dodir s nekim drugim lokalnim vrijednostima, mentalitetom, tabuima, simbolima, iskustvima i poviješću. Autori spominju primjer znaka *Nike*, koji na Haitiju i u Rumunjskoj ne upućuje nužno na američku sportsku kulturu. Ovaj znak poprima različita značenja u drugim kulturama. U Rumunjskoj, na primjer, ljudi povezuju znak Nike sa slovom V koje označava pobjedu, sa vodoravnim J (inicijalom prezimena Michaela Jordana), s oznakom koju učitelji ostavljaju prilikom pregleda učeničkih radova, sa zarezom, ili oznakom za sreću. Pogledajte ostale primjere u Studiji slučaja 1 u Radnoj bilježnici.

Schirato i Webb (prema Sligo i Tilley, 2011.) tvrde ne samo da slika vrijedi tisuću riječi,

već i da se može čitati na tisuću različitih načina, a Banks (2007.) tvrdi da su „slike višeglasne i da "govore" na različite načine različitim ljudima u različitim kontekstima. " (str. 94).

Kearney i Hyle (2004.) proveli su studiju u kojoj su sudionici pozvani da nacrtaju što za njih znači promjena nadređene osobe; pokazalo su da se, bez objašnjenja crtača, slike mogu tumačiti vrlo različito. Na primjer, ako vidite sliku nekoliko ptica u letu, kako zamišljate iskustvo koje je crtač želio time predstaviti, iskustvo imanje nove nadređene osobe. Kao ugodno, tiho, mirno iskustvo, kao osjećaj slobode, ili kao osjećaj oslobođenja? S letenjem mogu biti povezani i nesigurnost te paralizirajući strah. Pogledajte ostale primjere u Studiji slučaja 1 u Radnoj bilježnici.

Povezano sa svime navedenim, vizualna komunikacija uvelike je stvar reakcija publike. Što slike prenose, kako dopiru do gledatelja? Nose li one ciljano značenje ili se ono preoblikuje u činu razumijevanja, u osjećajima koje prikazi probude, ili u kontekstu u kojem su predstavljeni?

Ono što želimo prenijeti može biti zasijenjeno kolateralnim, ali snažno evocirajućim, vizualnim elementima. Za nekoga tko gleda sliku koja bi trebala ilustrirati kućanske poslove, neobična odjeća nekoga u krupnomu planu može biti najuočljivija. Gledatelju će ovaj element biti zanimljiv i uz njega će vezati toliko stvari da se može izgubiti izvorna namjeravana poruka slike.

Vrlo je vjerojatno da će ono što ste htjeli prenijeti slikama doći do publike na iskrivljen način. Pokušavajući dati primjer, Banks (2001.) pokazuje da studentska publika ne "čita" filmove proizašle iz etnografskih istraživanja na "očekivan" kritički način, onako kako je to etnograf zamislio. Umjesto toga, studenti često radnje prikazane u filmu promatraju na način da kroz njih potvrđuju svoje stereotipe o "primitivnim" ili "plemenskim" zajednicama. I ovo "čitanje", dakle, potpuno poništava onu zamišljenu svrhu da studenti razumiju ono što im se želi predočiti.

Pozivajući se na isti problem, Holm (2008.) govori o "namjerama" onih koji gledaju slike: zbog osobnih životnih iskustava mogu slikama pridodati značenja koja su vrlo različita od onoga što su autori namjeravali. Stoga se način na koji će se slika, ili slijed slika, tumačiti ne može u potpunosti kontrolirati, niti predvidjeti. U Wiles i sur. (2008) postoje i druge reference na autore koji tvrde da se način na koji se slike percipiraju i „čitaju“ može razlikovati od namjeravanog značenja.

Dakako, uspješne prezentacije (uključujući i vizualne) događaju se diljem svijeta, svakodnevno, pred različitim publikom, uključujući i onu interkulturalnu. Christmann (2008) tvrdi da, iako su slike višeznačne, pa se mogu vidjeti i razumjeti na različite načine, to ne znači da su



značenja proizvoljna i potpuno subjektivna. Namjera mi stoga nije bila pokazati nemogućnost interkulture komunikacije, već naglasiti važnost različitih konteksta.

### Zaključak

Postoji mnogo oblika komunikacije. Svaki od njih ima prednosti i nedostatke. Kako bismo izbjegli zamke u komunikaciji, spomenute o ovom poglavlju, trebalo bi koristiti kombinaciju više načina komuniciranja. Primjerice, neki simbolički sadržaj možemo izraziti verbalno, ali na način da kombiniramo vizualnu, tekstualnu i verbalnu komunikaciju kako bismo na željeni način opisali sadržaj.

### Literatura

- Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: the use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research*, 9(5), 547–570. Preuzeto s: <http://qrj.sagepub.com/content/9/5/547>.
- Banks, M. (2001). *Visual Methods in Social Research*. London: Sage Publication.
- Banks, M. (2007). *Using Visual Data in Qualitative Research*. London: Sage Publication.
- Bick, P., Chiper, S. (2007). Swoosh identity: recontextualizations in Haiti and Romania. *Visual Communication*, 6(1), 5-18.
- Chevalier, J., Gheerbrant, A. (1996). *A Dictionary of Symbols*. London: Penguin Books.
- Christmann, G. (2008). The Power of Photographs of Buildings in the Dresden Urban Discourse. Towards a Visual Discourse Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), Art. 11. Preuzeto s: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803115>.
- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Flusser, V. (2003). *Pentru o filosofie a fotografiei*. Cluj-Napoca: Idea Design & Print.
- Holm, G. (2008). Photography as a Performance. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(2), Art. 38. Preuzeto s: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0802380>.
- Kearney, K., Hyle, A. (2004). Drawing out emotions: the use of participant – produces drawings in qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 4 (3), 361-382.
- Liebenberg, L. (2009). The visual image as discussion point: increasing validity in boundary crossing research. *Qualitative Research*, 9 (4), 441-467.

- Literat, I. (2013). 'A Pencil for Your Thoughts': Participatory Drawing as a Visual Research Method with Children and Youth. *International Journal of Qualitative Methods*, 12, 84-98.
- Mitchell, C., Theron, L., Stuart, J., Smith, A., Campbell, Z. (2011). Drawings as Research Method. U L. Theron, C. Mitchell, A. Smith, J. Stuart (ur.). *Picturing Research. Drawing as Visual Methodology* (str. 19-37). Rotterdam: Sense Publishers.
- Pink, S. (2008). Mobilising Visual Ethnography: Making Routes, Making Place and Making Images. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), Art. 36. Preuzeto s: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803362>.
- Scârnci-Domnişoru, F. (2016). *Datele vizuale în cercetarea socială*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Scârnci-Domnişoru, F. (2019). Presenting Results of Social Research through Visual Essay. *Bulletin of the 'Transilvania' University of Braşov – Series VII: Social Sciences and Law*, 12 (1), 93-108.
- Scârnci-Domnişoru, F. (2020). The Relevance of Visual Data in Social Research. U F. Scârnci-Domnişoru (Ed.). *Visual Techniques Applied in Social Research* (str. 21-59). Berlin: Peter Lang.
- Sligo, F., Tilley, E. (2011). When words fail us: using visual composites in research reporting. *Visual Communication*, 10(1), 63–85. Preuzeto s: <http://vcj.sagepub.com/content/10/1/63>.
- Weber, S. (2008). Using Visual Images in Research. U G. Knowles, A. Cole (ur.). *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. London: Sage Press.
- Wiles, R., Prosser, J., Bagnoli, A., Clark, A., Davies, K., Holland, S., Renold, E. (2008). *Visual Ethics: Ethical Issues in Visual Research*, ESRC National Centre for Research Methods Review Paper, 11. Preuzeto s: <http://eprints.ncrm.ac.uk/421/1/MethodsReviewPaperNCRM-011.pdf>.

## MODUL II. Modeli obrazovanja

**2.1. Education in a multicultural environment**

**2.2. Dialogue and communication in a multicultural and intercultural environment**

**2.3. Inclusive education from a multicultural and intercultural perspective**

**2.4. Application of education models in multicultural and intercultural environments**

**2.5. Intercultural approaches in the development of a European educational system**

## 2.1. OBRAZOVANJE U MULTIKULTURNOM OKRUŽENJU

### **Priredili Transilvanijsko sveučilište u Brašovu, Rumunjska<sup>8</sup>**

#### **Sažetak**

Ovo poglavlje donosi temeljne koncepte i pristupe obrazovanja u multikulturnom okruženju. Počinje podcrtavanjem glavne svrhe suvremenih politika obrazovanja u multikulturnim okruženjima, a zatim nudi definicije nekoliko koncepata koji su neophodni za razumijevanje izazova i mogućnosti koji definiraju ta okruženja. Sljedeći odjeljci nude pregled najnovijih tema i pristupa obrazovnih procesa u multikulturnim okruženjima, kao što su teorijski modeli, ideološki okviri i vrste obrazovanja, naglašavajući opću orijentaciju ovih pristupa: stvaranje kulturno senzibilnih i odgovornih obrazovnih okruženja. Konačno, ukratko su opisane četiri profesionalne uloge povezane s obrazovanjem u multikulturnim okruženjima: edukatori kao kulturni djelatnici, treneri interkulture komunikacije, obrazovni medijatori i interkulture medijatori.

*Ključne riječi:* multikultureno okruženje, obrazovanje, jednakopravnost, kulturno senzibilno i odgovorno obrazovno okruženje, teorijski modeli, ideološki okviri

---

<sup>8</sup> Autorica za korespondenciju: Codrina Csesznek, e-pošta: codrina.csesznek@unitbv.ro

## 2.1. Obrazovanje u multikulturalnom okruženju

### 1. Pretpostavke obrazovanja u multikulturalnom okruženju

Multikulturalno okruženje je društveni kontekst koji karakterizira različitost u smislu etničke pripadnosti, rase, vjere, jezika ili drugih oblika kulturnog identiteta. Multikulturalno okruženje definiraju skupine ljudi s različitim kulturnim zaleđem koji žive, uče i rade zajedno (Stoyanova, 2013).

U demokratskim društvima multikulturalno okruženje smatra se istovremeno prilikom i izazovom za obrazovne sustave (Banks i sur., 2001; Beard, 2016). Prilika proizlazi iz bogatstva istodobno postojećih kulturnih vrijednosti, ideja i praksi, nudeći veliki izbor resursa za društveni život. Izazov se odnosi na mogućnosti usklađivanja različitih interesa, te potrebe ublažavanja napetosti ili sukoba koji su često svojstveni multikulturalnim kontekstima.

Glavni cilj obrazovanja u multikulturalnom okruženju je jednakost. To je zato što u multikulturalnim okruženjima akademski uspjeh studenata mogu ometati društveni problemi poput rasizma, etničkih napetosti ili diskriminacije. Obrazovna se jednakost odnosi na politike, strategije i prakse koje podržavaju i olakšavaju akademsku izvrsnost svih studenata (Banks et al, 2001; Beard, 2016), čime se izbjegava svaki oblik diskriminacije na temelju etničkog, rasnog, nacionalnog identiteta ili druge vrste kulture identiteta.

Polazeći od ove pretpostavke, sveučilišta i škole trebale bi osigurati stručno osposobljavanje akademskog osoblja i nastavnika koji rade u multikulturalnim okruženjima. S jedne strane, takvi programi osposobljavanja trebali bi pomoći odgajateljima da identificiraju vlastite stavove prema različitim skupinama te da bolje razumiju kulturne perspektive drugih skupina; s druge strane, takvi programi mogli bi pružiti pedagozima pedagoške tehnike i vještine osmišljene za promicanje jednakosti i podršku akademskom uspjehu svih učenika. Istodobno, studenti moraju postati interkulturalno kompetentni (Catteeuw, 2012.) poboljšavajući svoje znanje, stavove i vještine potrebne za učinkovitu interakciju s ljudima iz različitih etničkih, rasnih, kulturnih i jezičnih skupina (Banks i dr., 2001.).

Ključna ideja u multikulturalnim okruženjima je, dakle, "slavljenje različitosti u obrazovanju s predanošću društvenoj pravdi" (Oryan i Ravid, 2019., str. 3).

## 2. Ključni koncepti u pristupanju obrazovanju u multikulturalnom okruženju

U ovom poglavlju definirat ćemo koncepte povezane s problemima i izazovima obrazovanja u multikulturalnom okruženju (*predrasude, stereotipi, diskriminacije i rasizam*) i then sva važna koncepta povezana s rješenjima i mogućnostima za obrazovni sustav (*multikulturalno obrazovanje i interkulturalno podučavanje*).

**Predrasuda** je “negativan stav prema društvenoj skupini i njezinim članovima” (Wittenbrink, Corell i Ma, 2019., str. 164). U socijalnoj psihologiji koncept stava - shvaćen kao predispozicija pojedinaca za procjenu određenog aspekta stvarnosti - je ključan. Stavovi imaju tri komponente: afekt, spoznaju i ponašanje (Duduciuc, Ivan i Chelcea, 2013.). Predrasude se odnose na afektivnu (emocionalnu) komponentu stavova: “Obuhvaćaju negativnu evaluacijsku predispoziciju prema društvenoj kategoriji i njezinim pripadnicima, nesklonost prema skupini” (Wittenbrink i sur., 2019., str. 164). U multikulturalnim okruženjima, u kojima različite etničke skupine žive zajedno, etničke predrasude mogle bi značajno utjecati na međunacionalne odnose, a utjecaj je uglavnom negativan, budući da etničke predrasude djeluju kao negativni stavovi prema etničkim izvan-grupama (Vervaet, Van Houtte i Stevens, 2018.) .

Vezano za predrasude, pojam **stereotip** često se koristi u području međunacionalnih odnosa. Odnosi se na kognitivnu komponentu stavova i označava “generalizacije koje povezuju članove kategorije s tipičnim i osebnim atributima” (Wittenbrink i sur., 2019., str. 164). Ako predrasude uvijek imaju negativnu konotaciju, stereotipi mogu biti pozitivni, negativni ili neutralni. Generalizacija je ovdje najvažnija komponenta. Drugim riječima, stereotipi su unaprijed stvorene ideje o definirajućim karakteristikama društvenih grupa, nastale ne na temelju iskustva, već naučene u procesu socijalizacije (Zamfir i Vlăsceanu, 1993.).

**Diskriminacija** se odnosi na bihevioralnu komponentu stavova prema društvenim skupinama. Diskriminacija se definira kao “ponašanje prema pripadnicima društvene kategorije kada se ponašanje događa isključivo zbog pripadnosti ciljnoj kategoriji” (Wittenbrink i sur., 2019., str. 164). Preciznije, diskriminacija prema članovima neke skupine stvara nemogućnost za tu skupinu da djeluje u onim sferama koje se nude drugim skupinama (Giddens, 2001) ograničavajući im ili blokirajući pristup određenim društvenim resursima.

Očigledno je da su sva tri koncepta usko povezana (Wittenbrink et al, 2019). Stereotipi i predrasude mogli bi predstavljati osnovu za diskriminaciju, a diskriminacija može proizvesti, ojačati ili potvrditi neke stereotipe i predrasude.

**Rasizam** je „čin diskriminacije pojedinaca na temelju njihove rasne identifikacije“

(Beard, 2016, str. 440). Rasističke doktrine, koje su se pojavile posljednjih stoljeća usred zapadne ekspanzije i kolonizacije, tumačile su rasne razlike u hijerarhijskom smislu, vjerujući da neke rase imaju veći biološki potencijal od drugih (Giddens, 2001). U današnje vrijeme demokratske države podržavaju vrijednosti i politike koje promiču jednakost i bore se protiv svih oblika etničke, rasne ili druge vrste kulturne diskriminacije.

**Multikulturno obrazovanje** "sredstvo je za uspostavljanje društvene promjene koja bi svakoj kulturnoj skupini omogućila ugled i njegovanje dijaloga uz poštovanje među različitim skupinama" (Oryan i Ravid, 2019., str. 3). Također se smatra „projektom obrazovne reforme koji se koristio u programima obrazovanja nastavnika za promicanje obrazovne jednakosti i poboljšanje akademskih rezultata svih učenika“ (Beard, 2016., str. 441). Drugim riječima, multikulturno obrazovanje predstavlja glavni pristup obrazovanju u multikulturnom okruženju, s ciljem povećanja kulturnog bogatstva i osiguranja jednakopravnosti.

**Interkulturno učenje** koncept je koji se odnosi na interakcije među društvenim akterima, ali i na ishode komunikacijskih procesa u okruženjima u kojima se primjenjuju načela multikulturalnog obrazovanja. Definira se kao „proces u kojem studenti iz različitih kulturnih i etničkih grupa uče jedni od drugih i razvijaju bolji uvid i razumijevanje različitih kultura“ (O'Brien, Tuohy, Fahy i Markey, 2019, str. 26). Glavni cilj interkulturalnog učenja je razviti međukulturnu kompetenciju (Catteeuw, 2012.) ili kulturnu inteligenciju (Presbitero i Attar, 2018.), koja se odnosi na sposobnost pojedinca da se učinkovito snađe u kulturološkom kontekstu koji se razlikuje od njegovog vlastitog, ili u multikulturnom timu. Po našem bi mišljenju, ne samo studenti, već i nastavnici, mogli imati koristi od procesa međukulturnog obrazovanja. Pogledajte Studiju slučaja 1 u Radnoj bilježnici.

### 3. Noviji pristupi u multikulturnom obrazovanju

**Izazovi.** U visokoobrazovnim institucijama multikulturno okruženje može bi biti prirodno ili izgrađeno. *Prirodno multikulturno okruženje* uključuje grupe ili zajednice u kojima ljudi (studenti i osoblje) s različitim etničkim, rasnim ili kulturnim identitetima žive zajedno u određenom geografskom području (regiji ili zemlji). *Izgrađeno multikulturno okruženje* stvara se međunarodnom mobilnošću studenata i akademskog osoblja. U današnje vrijeme okruženja visokoobrazovnih institucija postaju internacionalnija. Kroz programe kao što je Erasmus Plus, više studenata i osoblja putuje, uči, podučava i živi u novim kulturnim kontekstima neko određeno vrijeme. Jasno je pritom da proces prilagođavanja novom okruženju nije lak.



Nedavna istraživanja mobilnosti studenata pokazuju da bi studenti iskušavaju probleme vezane za interkulturalnost u akademskom i neakademskom okruženju (Yarosh, Lukic i Santibáñez-Gruber, 2018.), posebno jezične barijere i razlike između društvenog i obrazovnog sustava zemlje domaćina i zemlje podrijetla. Kako bi se “uspješno i na odgovarajući način nosili s višestrukim međukulturnim izazovima i kulturnom raznolikošću s kojom se susreću” (ibid., str. 54), studenti moraju razviti svoje interkulture kompetencije. To vrijedi i za akademsko osoblje i odnosi se na obje vrste multikulturnog okruženja: prirodno i izgrađeno.

**Teorijski modeli multikulturnog obrazovanja i interkulturalnog učenja.** Na temelju pretpostavke o potrebi interkulturalne kompetencije na visokim učilištima razvijeno je više teorijskih modela. Prema Yaroshu i sur. (2018), postoje tri modela koji su prikladni za studente visokog obrazovanja.

Prvi teorijski model formulirali su King i Baxter Magolda (2005.). Osmišljen je za studente koji se suočavaju s kulturnom različitosti u svojim zemljama i zajednicama. U takvom kontekstu studenti bi trebali postati „interkulturalno kompetentni građani“ (str. 571) nakon procesa razvoja „interkulturalne zrelosti“. Ovaj teorijski model odgovara izazovima interkulturalnog obrazovanja u prirodnim multikulturalnim okruženjima i predlaže tri dimenzije razvoja učenika: kognitivnu, autorefleksivnu i međuinterakcijsku.

Drugi teorijski model suočava se sa izazovima izgrađenog multikulturalnog okruženja i fokusiran je na razvoj interkulturalne kompetencije studenata koji provode semestar ili duže na inozemnom sveučilištu. Ovaj model osmislio je Williams (2009.), te opisuje tri dimenzije interkulturalne kompetencije: kognitivnu, afektivnu i bihevioralnu. Na temelju ovih dimenzija mogli bi se formulirati određeni ishodi učenja kako bi se povećao uspjeh učenika u obrazovnom i kulturnom sustavu u inozemstvu.

Treći teorijski model predložili su Fantini i Tirmizi (2006.). Autori vjeruju da se međukulturalna kompetencija sastoji od četiri vrste elemenata, od kojih je svaki temelj uspješne međukulturalne interakcije: znanje, svijest, vještine i stavovi. Novost koju donosi ovaj model jest da se svaka od ove četiri kategorije sastoji od mnogih drugih elemenata koji bi pak trebali biti prožimajuće dimenzije, povezane i preklapajuće komponente interkulturalne kompetencije. Ovaj je model uvelike poznat pod nazivom KASA i pruža dobar teorijski okvir za pristupanje izazovima i razvoju međukulturalnih kompetencija u multikulturalnim okruženjima.

**Ideološki okviri.** Cilj uspostavljanja obrazovanja temeljenog na načelima jednakopravnosti, poštivanja kulturne raznolikosti i uspješnosti, dio je šire zapadne ideologije



koja podržava pluralistički svjetonazor (Oryan i Ravid, 2019.) i povezan je s „niskom razinom predrasuda, etnocentrizma i percipirane prijetnje” (Watters, Ward i Stuart, 2020).

Dva glavna ideološka okvira u podržavanju društvene uloge obrazovanja u multikulturalnim okruženjima:

(i) *Obrazovanje kao sredstvo društvene primjene.* Ovaj okvir formulirali su Banks i McGee Banks (2016., apud Oryan i Ravid, 2019.), koji vjeruju da je misija obrazovnih institucija stvoriti sustavnu društvenu promjenu koja podržava multikulturalizam. Autori opisuju pet praktičnih aspekata multikulturalnog obrazovanja: 1) integracija sadržaja (podataka, informacija) koji se odnose na različite kulturološke perspektive u procesima poučavanja i učenja, 2) razvoj kulturne osjetljivosti i kritičkog mišljenja kako kod nastavnika, tako i kod učenika, 3) smanjenje predrasuda, 4) promicanje egalitarne pedagogije i 5) izgradnja multikulturalne organizacijske kulture koja bi mogla promicati multikulturalne vrijednosti unutar i izvan obrazovnih institucija.

(ii) *Obrazovanje kao dugotrajni razvojni proces.* Taj je okvir opisao Wurzle (1987. apud Oryan i Ravid, 2019.) i fokusira se na individualni proces učenja kroz multikulturalno obrazovanje. Cilj takvog procesa je mijenjanje individualnog mišljenja s etnocentričnog na multikulturalno. To se može postići obrazovnim intervencijama koje uključuju sljedeće faze ili aspekte: razvoj samosvijesti, učenje o ljudskom razvoju i različitim kulturama, donošenje kulturoloških izbora iz egalitarne perspektive, personaliziranje znanja iz intelektualne i emocionalne perspektive, učenje kroz ispitivanje i razumijevanje mikroklime raznolikih kulturnih stvarnosti (grupni identiteti i međukulturalna komunikacija).

**Vrste obrazovanja u multikulturalnim okruženjima.** Prema Paul-Binyaminu i Haj-Yehia (2019.), u multikulturalnim okruženjima mogu se identificirati tri glavna tipa obrazovanja: odvojeno, zajedničko i multikulturalno obrazovanje.

*Odvojeno obrazovanje* je specifično za društvene kontekste u kojima društvene skupine (uglavnom one manjinske) promiču vlastitu kulturnu autonomiju. Takve skupine žele imati izdvojen program jer kroz taj program nastoje osnažiti svoj kulturni identitet i solidarnost te time omogućiti članovima da se “povežu kroz kulturu i baštinu na način da izbjegnu marginaliziranu poziciju u hegemonijskim dominantnim kurikulumima” (ibid., str. 251).

*Zajedničko obrazovanje* odnosi se na situacije u kojima se ohrabruje prihvaćanje i povezivanje različitih kulturnih grupa u zajedničko obrazovanje; integracija je pritom također važan element promišljanja budućnosti.

*Multikulturalno obrazovanje* predstavlja ono što se u ranijim poglavljom gdje nazivalo

„interkulturalnim obrazovanjem“; ovdje poprima dodatno značenje i nadgradnju: to nije samo “razvijanje tolerancije prema drugomu, nego poimanje kulturne različitosti kao obrazovnog i društvenog resursa” (ibid.). Ovu perspektivu obrazovanja znanstvenici cijene jer je najprikladnija za ciljeve društvene integracije i jednakopravnosti u multikulturalnim okruženjima.

**Prema kulturno senzibilnom i odgovornom obrazovnom okruženju.** U novijoj literaturi razvila su se mnoga stajališta oko definicija, tipova i dimenzija obrazovanja u multikulturalnim sredinama. Tri dimenzije multikulturalnog obrazovanja smatraju se temeljnima za društvene i pedagoške intervencije u multikulturalnim okruženjima: stavovi, svijest i prakse (Beard, 2016). Točnije, nastavnici bi svoje nastavne aktivnosti trebali usmjeriti na multikulturalne stavove (uvjerenja i pretpostavke), multikulturalnu svijest (razumijevanje čimbenika koji utječu na akademski uspjeh) i multikulturalne prakse (pedagoške strategije koje bi mogle podržati obrazovnu jednakost i uspjeh). Drugim riječima, cilj pravičnosti u obrazovanju može se postići ako multikulturalna okruženja postanu otvorena za pozitivno vrednovanje kulturne raznolikosti.

Obrazovanje u multikulturalnim okruženjima odražava demokratsko načelo poštivanja različitosti. Dok je u prošlosti u većini zemalja obrazovni sustav podržavao cilj izgradnje jedinstvenog nacionalnog identiteta (Andreescu, 2004), danas postoji sve veća svijest o potrebi da se glas različitih grupa čuje i da ga se osnaži (Oryan i Ravid, 2019.). Multikulturalizam se stoga promatra kao pozitivna vrijednost koja se u obrazovnom sustavu reflektira kroz koncept kulturno senzibilnog i odgovornog obrazovnog okruženja (Beard, 2016.) te kulturno senzibilnog i odgovornog nastavnika (Oryan i Ravid, 2019.).

#### 4. Nove profesionalne uloge u multikulturalnom okruženju

U zadnjim desetljećima, u okviru potrebe za transformacijom multikulturalnog prostora u smjeru kulturno senzibilnog i odgovornog obrazovnog okruženja, pojavile su se potrebe za novim profesionalnim ulogama. Predstaviti ćemo i promisliti četiri takve uloge: edukatori kao kulturni djelatnici, treneri interkulturalne komunikacije, obrazovni medijatori i interkulturalni medijatori.

**Edukatori kao kulturni djelatnici** (Paul-Binyamin i Haj-Yehia, 2019) razvijaju svijest i senzibilitet studenata za interkulturalno poštivanja te opremaju studente dubinskim znanjima i razumijevanjem kulturne raznolikosti; razumiju različite društvene i kulturne sisteme, nadilazeći folklorne (poput običaja i prehrane) značajke raznih društava i kultura; razumiju povijesno utemeljene narative i obrasce mišljenja i ponašanja čak i kada su teški i bolni; zastupaju

kurikulume koji su temeljeni na ovom pristupu te se zalažu za spomenuti pristup i u svojim kolegijima.

U multikulturalnom okruženju u kojem osjetljive teme kao što su rasizam i diskriminacija supostoje s različitošću, edukatori trebaju postaviti jasne obrazovne metode kojima promoviraju jednakost i jednakopravnost u obrazovanju (Beard, 2016), kao što su suradničko učenje, učenje u paru i manjim skupinama, otvorene diskusije itd. Štoviše, predavači bi trebali imati pozitivan stav prema različitim skupinama studenata i znati njihovu kulturnu pozadinu i obrazovne potrebe; na taj bi način edukatori kao kulturni djelatnici mogli prevesti “znanje u učinkovite nastavne prakse i stvoriti obrazovna okruženja koja podupiru akademski uspjeh svih studenata” (ibid., str. 447).

**Treneri interkulture komunikacije** su stručnjaci čiji je glavni zadatak razviti interkulturalnu kompetenciju studenata. Njihov je izazov kako osmisliti programe i aktivnosti koji bi preusmjerili fokus sa znanja o kulturama, na znanje usmjereno na način djelovanja u drukčijem kulturnom kontekstu; u svjetlu ove uloge, edukatori se pojavljuju kao treneri koji vode autonomni proces učenja svojih studenata (Chiper, 2013).

**Obrazovni medijatori** djeluju u sekundarnom obrazovnom sektoru u nekim europskim zemljama, posebno kao pomoć u komunikaciji s romskim zajednicama. Obrazovni posrednici surađuju s društveno marginaliziranim obiteljima i učenicima, posebno iz ugroženih etničkih zajednica, kako bi poboljšali njihovo obrazovno sudjelovanje, savjetovali njih i ostale dionike obrazovnog procesa, kako bi spriječili sukobe ili posredovali u sukobima između obitelji i škola te promovirali multikulturalne vrijednosti u multikulturalnom okruženju (Pop i Balea, 2016.). Na primjer, u Rumunjskoj, gdje živi jedna od najvećih romskih etničkih manjina u Europi, obrazovni posrednik dio je pomoćnog nastavnog osoblja i jedan od najvažnijih mehanizama za pružanje podrške romskim učenicima u interakciji s obrazovnim sustavom (Szasz i Csesznek, 2019.).

**Interkulturalni medijatori** se bave odnosima imigranata i zajednice primatelja (Sani, 2015.). Interkulturalni posrednici moraju pružiti odgovarajuću podršku imigrantima i učinkovito posredovanje između institucija društva domaćina i imigranata. Kako bi ostvarili ove zadatke, interkulturalni posrednici moraju posjedovati vještine kao što su: dobro poznavanje jezika useljenika i zemlje domaćina, sposobnost „tumačenja, u smislu kulture, društvene i kulturne nelagode koju ima imigracijski proces“ (Fiorucci, 2004 apud ibid., str. 2547), sposobnost uspostavljanja konstruktivnih odnosa useljenika i institucija u društvu primatelju, te sposobnost predviđanja mogućih sukoba koji mogu proizaći iz susreta različitih kultura i tradicija ”(ibid.).

Vidjeti za detaljniji primjer Studiju slučaja 2 u Radnoj bilježnici.

### Zaključak

U demokratskim društvima, multikulturno okruženje – kao prostor u kojem žive ljudi s drukčijim kulturnim pozadinama – promotreni su istovremeno kao prednost i izazov obrazovnim sustavima. Cilj obrazovanja u multikulturnom okruženju, jest postizanje jednakopravnosti. Glavni mehanizam za postizanje tog cilja je razvoj interkulturalnih vještina i komeptencija kod nastavnika i studenata. U idealnom smislu obrazovanje bi bilo pokretač društvene promjene i dugoročan proces razvoja. Nekoliko teroijskih pristupa temeljeno je na ideji boljeg razumijevanja multikulturalnih identiteta i djelovanja u različitim društvenim kontekstima koji su obilježeni multikulturalnošću. U najnovijoj literaturi nalazimo raznovrsne pristupe i odabire definiranja i oblikovanja strategija za obrazovanje u multikulturnom okruženju, no ono što je zajedničko većini je ideja da multikulturalni prostori trebaju postati *kulturalno osjetljiva obrazovna okruženja*. U tom kontekstu stvaraju se nove profesionalne uloge; akteri stvaraju strategije i uspostavljaju prakse koje podupiru akademsku izvrsnost studenata, ali pritom izbjegavajući bilo koji oblik diskriminacije na etničkoj, rasnoj, nacionalnoj osnovi te na razini kulturalnog identiteta.

### Literatura

- Andreescu, G. (2004). *Națiuni și minorități [Nations and minorities]*. Iași: Polirom.
- Banks, J.A., Cookson, P, Gay, G., Hawley, W.D., Irvine, J.J., Nieto, S., Schofield, J.W., Stephan, W.G. (2001). *Diversity Within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning In a Multicultural Society*. Preuzeto s:  
[https://www.uwyo.edu/education/\\_files/documents/diversity-articles/banks\\_2001.pdf](https://www.uwyo.edu/education/_files/documents/diversity-articles/banks_2001.pdf).
- Beard, K.V. (2016). Examining the Impact of Critical Multicultural Education Training on the Multicultural Attitudes, Awareness, and Practices of Nurse Educators. *Journal of Professional Nursing*, 32, 6, 439-448.
- Catteeuw, P. (2012). *A Framework of Reference for Intercultural Competence*. Brussel: FARO.
- Chiper, S. (2013). Teaching intercultural communication: ICT resources and best practices. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 1641-1645.
- Duduciuc, A., Ivan, L., Chelcea, S. (2013). *Psihologie socială. Studiul interacțiunilor umane [Social psychology. The study of human interactions]*. București: Comunicare.ro.
- Fantini, A., Tirmizi, A. (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence. *World Learning Publications*, Paper 1, <http://digitalcollections.sit.edu/worldlearn>.

- Giddens, A. (2001). *Sociologie [Sociology]*. București: Editura All.
- King, P. M., Baxter Magolda, M. (2005). A Developmental Model of Intercultural Maturity. *Journal of College Student Development*, 46, 571-592.
- O'Brien, B., Tuohy, D., Fahy, A., Markey, K. (2019). Home students' experiences of intercultural learning: A qualitative descriptive design. *Nurse Education Today*, 74, 25-30.
- Oryan, S., Ravid, R. (2019). The experiences of pre-service teachers delivering a study unit on multiculturalism, racism and prejudice. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102911.
- Paul-Binyamin, I., Haj-Yehia, K. (2019). Multicultural education in teacher education: Shared experience and awareness of power relations as a prerequisite for conflictual identities dialogue in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 85, 249-259.
- Pop, F., Balea, B., (2016). School Mediators in the Romanian Education System. A Discussion on Their Role in Addressing Educational Inequalities. *Social Change Review*, 14(2), 149-176, doi: 10.1515/scr-2016-0026.
- Presbitero, A., Attar, H. (2018). Intercultural communication effectiveness, cultural intelligence and knowledge sharing: Extending anxiety-uncertainty management theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 67, 35-43.
- Sani, S. (2015). The Profession and the Roles of the Intercultural Mediator in Italy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 2546-2548.
- Stoyanova, S. (2013). Work in Multicultural Environment. *Problems of Psychology in the 21st Century*, Volume 5, 4-5. Preuzeto s: [http://www.scientiasocialis.lt/ppc/files/pdf/Stoyanova\\_Vol.5.pdf](http://www.scientiasocialis.lt/ppc/files/pdf/Stoyanova_Vol.5.pdf)
- Szasz, D., Csesznek, C. (2019). School Mediators as a Mechanism for Increasing Educational Level and Social Integration in Roma Communities. *Revista Română de Sociologie [Romanian Journal of Sociology]*, nr. 5-6, 435-446.
- Varvaet, R., Van Houtte, M., Stevens, P.A.J. (2018). Multicultural school leadership, multicultural teacher culture and the ethnic prejudice of Flemish pupils. *Teaching and Teacher Education*, 76, 68-77.
- Watters, S.M., Ward, C., Stuart, J. (2020). Does normative multiculturalism foster or threaten social cohesion? *International Journal of Intercultural Relations*, 75, 82-94.
- Williams, T.R. (2009). The reflective model of intercultural competency: A multidimensional, qualitative approach to study abroad assessment. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 289-306.

- Wittenbrink, B., Corell, J., Ma, D.S. (2019). Implicit Prejudice. U Sassenberg, K., Vliek, M. L.W. (ur.), *Social Psychology in Action. Evidence-Based Interventions from Theory to Practice*, str. 163-178. Springer.
- Yarosh, M., Lukic, D., Santibáñez-Gruber, R. (2018). Intercultural competence for students in international joint master programmes. *International Journal of Intercultural Relations*, 66, 52-72.
- Zamfir, C., Vlăsceanu, L. (ur.). (1993). Dicționar de Sociologie [Dictionary of Sociology]. Entry: *Stereotip* [Stereotype]. București: Editura Babel, str. 613-614.

## 2.2. DIJALOG I KOMUNIKACIJA U MULTIKULTURNOM I INTERKULTURNOM OKRUŽENJU

Privedilo Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska<sup>9</sup>

### Sažetak

Međukulturni dijalog proces je koji obuhvaća otvorenu i s poštovanjem razmjenu mišljenja između pojedinaca i skupina s različitim etničkim, kulturnim, vjerskim i jezičnim podrijetlom i baštinom, na temelju međusobnog razumijevanja i poštivanja (Vijeće Europe, 2008). Glavna razlika između dijaloga i komunikacije u multikulturalnom i međukulturnom okruženju te dijaloga i komunikacije u standardnom društvenom i kulturno homogenom okruženju nalazi se u razlici između kultura čiji su dio komunikatori dio i koje koriste u svojim komunikacijskim procesima. Jedan od primarnih oblika komunikacije za postizanje međukulturnih i multikulturalnih ciljeva je dijalog. Dijalog je oblik komunikacije koji zahtijeva izražavanje i priznavanje različitosti te uzajamno promatranje sposobnosti u znanju i izražavanju. Dijalog je uravnotežena komunikacija koja gradi znanje bez poricanja različitosti. To zahtijeva pregovore. Dijalog se temelji na dva komunikacijska uvjeta: jednaka raspodjela mogućnosti za aktivno sudjelovanje u komunikaciji; i empatiju, odnosno kompetentnost u preuzimanju tuđe perspektive, integriranju slušanja i razumijevanja, interesu za izražavanje i osjetljivosti na potrebe drugih.

*Ključne riječi:* dijalog, komunikacija, interkulturalno okruženje, multikulturalno okruženje

---

<sup>9</sup> Korespondirajući autor: Goran-Pavel Šantek, e-mail: [gpsantek@ffzg.hr](mailto:gpsantek@ffzg.hr)



## 2.2. Dijalog i komunikacija u multikulturalnom i međukulturalnom okruženju

### 1. Značenje i važnost međukulturalnog dijaloga

Značenje i važnost međukulturalnog dijaloga dobro je predstavljeno u Bijeloj knjizi Europske unije o međukulturalnom dijalogu (Vijeće Europe, 2008.): EU razumije međukulturalni dijalog „kao proces koji uključuje otvorenu i poštovanu razmjenu mišljenja između pojedinaca i skupina s različitim etničkim, kulturnim, vjerskim i jezičnim porijeklom i baštinom, na temelju međusobnog razumijevanja i poštivanja. Zahtijeva slobodu i sposobnost izražavanja, kao i spremnost i sposobnost da se sasluša mišljenje drugih. Međukulturalni dijalog doprinosi političkoj, društvenoj, kulturnoj i ekonomskoj integraciji i koheziji kulturno raznolikih društava. Ona potiče jednakost, ljudsko dostojanstvo i osjećaj zajedničke svrhe. Cilj mu je razviti dublje razumijevanje različitih svjetonazora i praksi, povećati suradnju i sudjelovanje (ili slobodu izbora), omogućiti osobni rast i transformaciju te promicati toleranciju i poštivanje drugoga” (Safonova, 2014., str. 59).

Glavna razlika između dijaloga i komunikacije u multikulturalnom i međukulturalnom okruženju te dijaloga i komunikacije u standardnom društveno i kulturno homogenom okruženju nalazi se u razlici među kulturama čiji su dio komunikatori dio i koje koriste u svojim komunikacijskim procesima. Sukladno tome, razlika među kulturama jedno je od žarišta međukulturalnog i međukulturalnog komunikacijskog istraživanja, s temeljnim razumijevanjem da interkulturalnost znači biti u dijalogu, slaviti različitost, drugost i pluralnost (Xu, 2013, str. 379). Mnogi koji teoretiziraju o međukulturalnoj i međukulturalnoj komunikaciji (poput Levine, Park i Kim, 2007.) nastojali su pronaći sličnosti i razlike među kulturama. Prema njima (usp. Xu 2013, str. 379-380), međukulturalno i interkulturalno komunikacijsko istraživanje usredotočeno je na usporedbu komunikacijskih obrazaca različitih kultura, ispitivanje načina na koji ljudi različitih kultura ostvaruju svoje kulturne i komunikacijske obrasce u interakciji, te istražujući kako te kulturne i komunikacijske karakteristike utječu na interakcije u određenim kontekstima. Zbog toga je glavni fokus znanstvenika međukulturalne i interkulturalne komunikacije upravljanje kulturnim razlikama.

Interkulturalna komunikacija i dijalog osobito su važni u suvremenom društvu, koje sve više karakterizira širenje njegove interkulturalne dimenzije, tako da je ovo posljednje postalo ne samo ovisno o okolnostima, već i strukturno. Kontakt među kulturama ističe probleme čija rješenja podrazumijevaju prijelaz iz multikulturalne u interkulturalnu viziju (od suprotstavljanja

kultura do kreativne interakcije kultura) (Cosma, 2011., str. 87). Čini se očitim da posjedovanje komunikacijske kulture koja pojedincu omogućuje uspješnu komunikaciju samo u monokulturnom i jednojezičnom društvu je daleko od dovoljnoga za komunikaciju u suvremenom svijetu (Safonova, 2014., str. 59). Zbog svoje šire uloge u društvu, obrazovanje, a posebno međukulturno obrazovanje, pokazuje se kao sve hitniji zahtjev u svijetu u kojem kontakti između pojedinaca koji pripadaju različitim kulturama pokazuju dosad neviđenu amplitudu, kao rezultat procesa globalizacije (Cosma, 2011. p. 88). Interkulturalno obrazovanje ima primarni cilj osposobljavanje za novi, bogatiji individualni identitet, stečen usvajanjem nekih karakteristika specifičnih za ciljanu kulturu. Drugim riječima, interkulturalno obrazovanje traži osposobljavanje za međukulturnu kompetenciju. Kao definicija, možemo reći da je međukulturna kompetencija sposobnost osobe da svoj stav, ponašanje i znanje prilagodi interakciji s ljudima iz drugih kultura, sposobnost pokazivanja otvorenosti, fleksibilnosti i pozitivnog stava prema osobama različitog kulturnog porijekla, sposobnost revizije uvjerenja i vrijednosti koje se tiču drugih kultura (Cosma, 2011., str. 88).

## **2. Prilagodba novom interkulturalnom i multikulturalnom društvu**

Prilagodba novoj kulturi, neophodna svima u multikulturalnom i međukulturalnom okruženju, pretpostavlja osposobljavanje i razvoj interkulturalne kompetencije s kognitivnim, emocionalnim i bihevioralnim aspektima. Kao što su Cosma i Tudorache izjavili (vidi Cosma, 2011., str. 88): s kognitivnog stajališta potrebno je usvajanje znanja - dobivanje informacija o pravilima prema kojima društva djeluju; načine na koje kulture dešifriraju stvarnost; i znanje o jeziku kao bitnom sredstvu komunikacije. U smislu emocionalnog gledišta, kontakt s novom kulturom pretpostavlja da se onaj tko pređe preko tog iskustva mora naučiti naviknuti se na odsutnost poznatih stvari, društvenih mreža te mora početi pronalaziti izvore zadovoljstva u novim okolnostima života. Kako bi ispunilo ove jedinstvene okolnosti, međukulturalno obrazovanje može razviti otvorenost i interes za novost, recentno prihvaćanje kao moguću alternativu, toleranciju, poštivanje različitosti, pozitivno razmišljanje, poštivanje općih ljudskih vrijednosti i razumijevanje specifičnih osjetljivosti. U smislu ponašanja, moramo usvojiti novi repertoar međuljudskih i društvenih vještina za učinkovitu interakciju u suvremenom društvu. U tom smislu, međukulturalno obrazovanje može se razviti za one od kojih se očekuje interakcija u međunarodnom okruženju, sposobnost komuniciranja u formalnim i neformalnim situacijama, sposobnost razumijevanja i izbjegavanja neugodnih problema koji proizlaze iz neznanja o

različitim kulturnim kodovima, fleksibilnost, sposobnost prihvaćanja reakcije drugih kao manifestaciju onoga što je ljudsko itd. (Cosma, 2011., str. 88).

Sveučilišta su danas, kao i nekad, mjesta intenzivnih multikulturalnih i međukulturnih susreta i obrazovanja. Dakle, kako je istaknula Safonova (2014., str. 58): koje se karakteristike suvremenog sveučilišnog obrazovanja mogu prepoznati kao bitne za razvoj komunikacijske kulture studenata koja bi im omogućila uspješan život, komunikaciju i suradnju u današnjem interkulturalnom globalnom selu i da se bude interkulturalno kompetentan? Modeliranje suvremenog međukulturnog komunikacijskog obrazovanja danas, osobito na sveučilištima, nema drugog izbora nego se usredotočiti na oblikovanje studentske percepcije dijaloga kultura i civilizacija kao jedinog alternativnog načina života u današnjem globalnom svijetu i kao osobne filozofije života u svijetu u 21. stoljeću (a studenti bi ih trebali dobrovoljno usvojiti) i njegovati odnos prema drugim kulturama kao jednakima, vrijednima po svojoj različitosti i jedinstvenosti (Safonova, 2014., str. 60).

Prvo, očekuje se da će moderna interkulturalno-komunikacijsko orijentirana pedagogija i njezine obrazovne strategije koje se razmatraju značajno proširiti unos znanja u učionici, uključujući takve vitalne točke i aspekte kao što je sljedeće, istaknula je Safonova (2014., str. 61):

- međukulturalna i međukulturalna komunikacija kao ljudska vrijednost;
- kulturalna svijest kao pozitivna karakteristika i privilegija čovjeka koji živi u globalnom selu koji može razmišljati globalno, međukulturalno i djelovati na odgovarajući način lokalno u različitim kutovima Zemlje;
- najčešći socio-kulturalni čimbenici koji utječu na izbor pojedinca za određeni stil komunikacije s ljudima iz različitih kulturnih, jezičnih i društveno-ekonomskih sredina; stupanj utjecaja vrijednosti bilo koje osobe na njezinu komunikacijsku interakciju s drugim ljudima i obrnuto;
- suvremeni razlozi (vrlo često vezani za povijest) uobičajenih komunikacijskih propusta (do odustajanja od komunikacije) između određenih kulturnih, jezičnih i društvenih skupina ljudi, između predstavnika različitih vjerskih i/ili geopolitičkih zajednica,
- negativni stereotipi kao kognitivni razarač svake interkulturalne komunikacije;
- što se podrazumijeva pod komunikativnom privlačnošću i neprivlačnošću ljudskog ponašanja sa stajališta pojedinih kulturnih i jezičnih skupina ljudi uključenih u komunikaciju, zajedničkim komunikacijskim uspjesima i neuspjesima tipičnim za

ljudsku interakciju u međukulturnim okruženjima.

Secondly, as the same author pointed out (Safonova, 2014, p. 61), it is equally essential to provide intercultural communication training for people in choosing the most appropriate strategies for intercultural dialogue with representatives of particular cultural or cultural-linguistic communities (ethnic, national, religious, continental cultures, civilizational and geopolitical groups, and social subcultures, as well as hybrid Internet-cultures).

Drugo, kako je ista autorica istaknula (Safonova, 2014., str. 61), jednako je važno osigurati obuku međukulturne komunikacije za ljude u odabiru najprikladnijih strategija za međukulturni dijalog s predstavnicima pojedinih kulturnih ili kulturno-jezičnih zajednica (etničkih, nacionalne, vjerske, kontinentalne kulture, civilizacijske i geopolitičke skupine te društvene subkulture, kao i hibridne internetske kulture).

Treće, ne smijemo zaboraviti da jezik, verbalne i neverbalne aktivnosti i komunikacija u užem smislu ovih riječi nisu sami sebi svrha u ljudskoj interakciji. Ipak, oni su i sredstvo razvoja suradnje i traženja mogućih načina rješavanja globalnih problema suvremene civilizacije. Stoga suvremeno interkulturalno obrazovanje može potaknuti kritičko mišljenje i pružiti praktičnu međukulturnu obuku uključivanjem učenika u sustavne zadatke izazivanja misli i rješavanja problema različitih razina složenosti (Safonova, 2014., str. 61).

Važno je naglasiti da multikulturalizam i interkulturalizam znače da se obje strane moraju same izazvati, prilagoditi i pokušati napraviti nešto novo iz svojih interakcija. Ova nova kultura bit će bliža svakom od njih. Kao što Sen (2006., str. 150) navodi, multikulturalizam koji u praksi postaje „pluralni monokulturalizam“ postavlja izazove međukulturnom dijalogu i treba ga zamijeniti politikom koja se usredotočuje na slobodu zaključivanja i odlučivanja i slavi različitost u mjeri u kojoj ga što slobodnije odabiru uključene osobe (Crosbie, 2014., str. 92). Prilikom teoretiziranja o multikulturalizmu također moramo imati na umu da tendencija da se kultura stavi u središte analize ili obrazovanja zanemaruje nedavnu promjenu na polju multikulturalnog obrazovanja, gdje se pojam intersekcionalnosti, tj. međusobno uklapanje mnogih identiteta u društvene situacije, a ne samo “kultura” u međukulturnim kontekstima, pokazuje ključnim (Banks 2008; Dervin 2014).

Identitet i koncept identifikacije (identitet kao proces) postaju središnji u novom međukulturnom obrazovanju, zajedno sa stalnom brigom oko pitanja moći i kako ona utječe na proces identifikacije kada se ona dogodi (Holliday 2010; Dervin 2014). Sljedeći elementi mogu ukratko sažeti pristup suvremenom međukulturnom obrazovanju učitelja koji se koristi u

projektu UniCulture (Dervin, 2014., str. 85):

(1) Naglasak bi trebao biti na identifikaciji (identitet kao proces), a ne na kulturi. Kultura se može analizirati kao element koji dovodi do "učvršćivanja" sebe i drugih, uklanjajući pojedinačnu zastupljenost sa slike - tako mogu biti i drugi markeri identiteta, poput spola i religije, te njihovo sjecište. Učitelji bi se trebali koncentrirati na nestabilnosti i sukonstruktiju pri ispitivanju situacija međukulturnog dijaloga, a ne na objašnjavanju ponašanja kroz kulturu kao "alibi" (Abdallah-Preteille, 1986.).

(2) Pitanje moći također bi trebalo biti središnje u pristupu, ne kao esencijalni aspekt interkulturalnosti (samo oni moćni »pobjeđuju«), već kao standardni i nestabilni fenomen koji je bitan (Foucault, 1995., str. 194). Moć je, poput identiteta, sukonstruirana i stoga promjenjiva. Učitelji moraju toga postati svjesni i poučiti svoje učenike kako se nositi s nejednakim odnosima moći.

(3) Učitelji bi također trebali razmisliti o ulozi nastavnika i osoblja u marginalizaciji nekih učenika. Ipak, kad god osjete da je netko marginaliziran, važno je dovesti u pitanje njihovu percepciju.

(4) Finally, as in any act of interculturality, the context should be central in understanding what is happening and in deciding how to react. Education is controlled by curricula that have an impact on what is done and said. Being aware of these elements and negotiating their influence on what is happening in a classroom with the students are essential aspects of this new intercultural education (Dervin, 2014, p. 85).

(4) Konačno, kao i u svakom činu međukulturalnosti, kontekst bi trebao biti središnji u razumijevanju onoga što se događa i u odlučivanju kako reagirati. Obrazovanje se kontrolira nastavnim programima koji imaju utjecaj na ono što se radi i govori. Svjesnost ovih elemenata i pregovaranje o njihovom utjecaju na ono što se događa u učionici s učenicima bitni su aspekti ovog novog međukulturnog obrazovanja (Dervin, 2014., str. 85).

### **3. Uspostavljanje novih oblika međukulturnog dijaloga i interkulturalnije osjetljivijeg društva**

Koncepcija dijaloga je temeljna. Kako kažu Bartulović i Kušević (2016, str. 11): zajedničke odrednice interkulturalno usmjerenih obrazovnih koncepata također uključuju razumijevanje dijaloga kao bitne obrazovne komponente. Povezan je s preskriptivnom teorijom, koja odražava poziciju transakcije (Miller i Seller 1985., apud Gay, 2004.), koja definira

obrazovanje kao interaktivni dijalog između učenika i formalni obrazovni program, u kojem studenti imaju mogućnosti istraživanja, kritičkog mišljenja, propitivanja statusa quo i rekonstrukcije znanja (Bartulović i Bartulović, 2016., str. 30). Interkulturalni odgoj prvenstveno je pitanje odnosa ili dijaloga (Bartulović i Bartulović, 2016., str. 50-51).

Uspostavljanje novih oblika međukulturalnog dijaloga i, kao rezultat toga, novo, međukulturalno osjetljivije društvo suočava se s nekim preprekama i u povijesnim procesima. U europskim društvima, od 17. stoljeća, međukulturalna komunikacija poprimila je oblik modernističkog etnocentrizma utemeljenog na vrijednostima poput znanja, pluralizma i individualizma. Tijekom 20. stoljeća povijesne promjene stvorile su potrebu za novim oblicima međukulturalne komunikacije. U posljednjem desetljeću tog stoljeća, transkulturalni oblik komunikacije, temeljen na dijalogu, predložen je kao osnova za međukulturalnu prilagodbu, stvaranje multikulturalnih identiteta i izgradnju hibridnog multikulturalnog društva. Međutim, ovaj transkulturalni oblik stvara paradokse i poteškoće u međukulturalnoj komunikaciji, miješajući očuvanje kulturne različitosti s potragom za sintezom. Slijedom toga, potreban je novi oblik međukulturalnog dijaloga, koji se bavi nesmjernjivim razlikama i upravlja sukobima, kako bi se stvorila koordinacija među različitim kulturnim perspektivama (Baraldi, 2006., str. 53). Važno je naglasiti da je komunikacija međukulturalna ako i kada različite kulturološke perspektive sprječavaju stvaranje jedinstvene, zajedničke kulture (Carbaugh, 1994.), tj. ako i kada predstavljaju proturječja (i potencijalne sukobe) na razini zajedničkih simbola, jer to proizvodi različite kulturne orijentacije. Na taj je način interkulturalna komunikacija kulturološki (a ne interkulturalno) uvjetovana. Ono što moramo postići je mješovito kulturno kodiranje, koje može biti uspješno samo ako se kulturne razlike mogu održavati i poštivati u komunikaciji: to znači da se proturječjima i sukobima među kulturnim oblicima treba upravljati, a ne izbjegavati.

Multikulturalno društvo može se tumačiti kao društvo u kojem mješovito kodiranje daje oblik najkritičnijim komunikacijama. Mješovito kodiranje temelji se na hibridizaciji (Pieterse, 2004.), koja zauzvrat proizvodi ono što se naziva *métissage* (Wieviorka, 2000.). Prema Wieviorki (2000), *métissage* znači spoj različitih kultura, svaka sa svojom poviješću i tradicijom: dakle, *métissage* znači jedinstvo razlika; međutim, to je jedinstvo utjelovljeno u pojedinačnim radnjama, pa se stoga razlikuje ovisno o pojedinim slučajevima. Formulirajući sličnu ideju, Pearce (1994.) je primijetio da je svaka komunikacija interkulturalna jer se svaki pojedinac kulturno razlikuje od bilo kojeg drugog. U funkcionalno diferenciranim društvima *métissage* znači osnaživanje osobne različitosti kao utjelovljenje kulturne raznolikosti. *Métissage* i



hibridizacija proizvode kulturnu raznolikost u društvu (Pieterse, 2004). Oni stvaraju interkulturalnu osjetljivost (Bennett, 1993; Bhawuk i Brislin, 1992) umjesto promicanja novog kulturnog oblika. Métissage dodaje nepredvidljivu kulturnu raznolikost. Kulturna raznolikost nije proizvod razlika između stabilnih skupina ili društava: ona je posljedica kontinuirane proizvodnje hibridizacije kroz međukulturnu komunikaciju. Velika kontingencija ove vrste također proizvodi potragu za kulturnom stabilnošću: osjetljivost na sve kulturne oblike sama po sebi može dovesti do skladne polifonije i fundamentalizma. Za promicanje prvog i izbjegavanje potonjeg potrebno je neko uspješno međukulturno komuniciranje (Baraldi 2006, str. 54-61).

Jedan od primarnih oblika komunikacije za postizanje međukulturnih i multikulturalnih ciljeva je dijalog. Dijalog je oblik komunikacije koji zahtijeva izražavanje i priznavanje različitosti te uzajamno promatranje kompetencije u znanju i izražavanju (Todd, 1994). Dijalog je uravnotežena komunikacija, konstruiranje znanja bez poricanja različitosti (Jorgenson i Steier, 1994). To zahtijeva pregovore (Isajiw, 2000); prije svega, dijeljenje normativnih očekivanja ne može se uzeti zdravo za gotovo.

Dijalog se temelji na dva komunikacijska uvjeta: (1) jednaka raspodjela mogućnosti za aktivno sudjelovanje u komunikaciji; i (2) empatija, odnosno kompetencija u preuzimanju tuđe perspektive, integriranju slušanja i razumijevanja, interesu za izražavanje i osjetljivosti na potrebe drugih (Gudykunst, 1994). Dijalog bi trebao proizvesti su-kreirani kulturni ugovor (Onwumechili i sur., 2003.): različite se kulture izražavaju zajedno u komunikaciji, cijeneći jedna drugu. Na taj način dijalog naglašava povezanost različitih kulturnih oblika u komunikaciji, izbjegavajući asimetrije i asimilaciju.

Dijalog namjerava postići harmonizaciju uzajamnosti i povezivanje interesa i potreba. Dijalog je kreativan, sugrađen oblik komunikacije koji se temelji na aktivnom sudjelovanju i empatiji. Dijalog je utjelovljen u posebnim komunikacijskim strategijama, usredotočenim na sudionike, olakšavajući razumijevanje tuđih postupaka, poput provjere percepcije, aktivnog slušanja, isticanja interesa i razumijevanja, povratnih informacija čiji je cilj razjašnjavanje učinaka aktivnosti, izgovaranje neagresivnih i nevrjednujućih tvrdnji (Gudykunst, 1994; Kim, 2001). Dijalog promiče međukulturnu prilagodbu kroz međukulturno učenje (Dueñas, 1994.), koje je recipročno učenje koje omogućuje sudionicima da koriste novonastale kulturne oblike kako bi dali smisao svom svijetu. Kroz međukulturno obrazovanje sudionici mogu dodijeliti značenje informacijama koristeći nove kulturne oblike. Interkulturalno znanje uči iz drugih kultura, a ne o različitim kulturama, jer dopušta korištenje različitih oblika, a ne samo njihovo



poznavanje (Baraldi, 2006., str. 61-62).

### Zaključak

Novi, transkulturni oblik komunikacije koji se promiče kroz projekt UniCulture ima za cilj stvoriti novu, usklađenu i koherentnu kulturu poštivanja i uzajamnosti, usvajajući kulturne oblike koji imaju vrijednost u funkcionalno različitom društvu, poput otvorenosti, dijaloga, učenja, prilagodbe, povezivanja, personaliziranog identiteta i razumijevanja (Baraldi, 2006., str. 64).

We aim to support the education system in encouraging learners to become interculturally competent. The process of becoming intercultural is a “personal transformation from cultural to intercultural (...) of growth beyond one’s cultural condition” (Lindsay and Dempsey, 1983, p. 267). For learners to become interculturally competent, it is essential that all participants in the education system – administrators, educators, and learners become aware of their cultural background and how their own beliefs and values influence their interactions with learners of others cultural backgrounds (Lustig and Koester 2006).

Cilj nam je podržati obrazovni sustav u poticanju učenika da postanu interkulturalno kompetentni. Proces postajanja međukulturalnim "osobna je transformacija iz kulturnog u međukulturalni (...) te rasta iznad vlastitoga kulturnog stanja" (Lindsay i Dempsey, 1983., str. 267). Da bi učenici postali interkulturalno kompetentni, važno je da svi sudionici obrazovnog sustava - administratori, odgajatelji i učenici osvijeste svoju kulturnu pozadinu i kako njihova uvjerenja i vrijednosti utječu na njihovu interakciju s učenicima drugih kulturnih sredina (Lustig i Koester 2006.).

### Literatura

Abdallah-Preteceille, M. (1986). *Vers une Pédagogie Interculturelle*. Paris: PUF.

Banks, J.A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. Washington, DC: Pearson, Allyn/Bacon.

Baraldi, C. (2006). New Forms of Intercultural Communication in a Globalized World. *The International Communication Gazette*, 68(1), 53–69.

Bartulović, M., & Kušević, B. (2016). *Što je interkulturalno obrazovanje?*[What is intercultural education]. Zagreb: Centar za mirovne studije.

Bennett, M.J. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural

- Sensitivity. In R.M. Paige (Ed.), pp. 109–35, *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, MA: Intercultural Press.
- Bhawuk, D.P.S., & Brislin, R. W. (1992). The Measurement of Intercultural Sensitivity Using the Concepts of Individualism and Collectivism. *International Journal of Intercultural Relations* 16, 413–36.
- Carbaugh, D. (1994). Cultural Communication and Intercultural Encounters: Personhood, Strategic Actions and Emotions. *Teoria Sociologica* II/3:17–45.
- Cosma, M., & Tudorache, P. (2011). Particularities of a Strategy for Training the Intercultural Competence. *Proceedings of the 3rd International Conference: Institutional Strategic Quality Management - ISQM2011 July 14 – 16, 2011, Sibiu, Romania*. 87-94.
- Crosbie, V. (2014). Capabilities for intercultural dialogue. *Language and Intercultural Communication*, 14(1), 91-107.
- Council of Europe. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue. Living Together As Equals in Dignity*: Retrieved from [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf)
- Dervin, F. (2015). Towards post-intercultural teacher education: analysing ‘extreme’ intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 71-86.
- Dueñas, G. (1994). Toward a Theory of Intercultural Learning in Organizations. *Teoria Sociologica* II(3), 193–215.
- Foucault, M. (1995). *The Archeology of Knowledge*. London: Routledge.
- Gay, G. (2004). Curriculum theory and multicultural education. In: Banks, J. A., McGee Banks, C. A. (Eds.), *Handbook of research in multicultural education*, pp/ 30-50. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gudykunst, W.B. (1994). *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Holliday, A. (2010). *Intercultural Communication and Ideology*. London: Sage.
- Isajiw, W.W. (2000). Approaches to Ethnic Conflict Resolution: Paradigms and Principles. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 105–24.
- Jorgenson, J., & Steier, F. (1994). Social Cybernetic and Constructionist Issues in Intercultural Communication. *Teoria Sociologica*, II(3), 63–77.
- Kim, Y.Y. (2001). *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-*

- Cultural Adaptation*. London: Sage.
- Levine, T. R., Park, H. S., & Kim, R. K. (2007). Some conceptual and theoretical challenges for cross-cultural communication research in the 21<sup>st</sup> century. *Journal of Intercultural Communication Research*, 36, 205-221.
- Lindsay, C.P., & Dempsey, Bobby L. (1983). Ten painfully learned lessons about working in China: The insights of two American behavioral scientists. *Journal of Applied Behavioural Science*, 19, 265-276.
- Lustig, M.W., & Koester, J. (2006). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. Boston MA: Pearson Education.
- Onwumechili, C., Nwosu, P.O., Jackson, R.L., & James-Hughes, J. (2003). In the Deep Valley with Mountains to Climb: Exploring Identity and Multiple Reacculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 41–62.
- Pearce, B. (1994). Intercultural Communication and Multicultural Society: Implications for Communication Teaching and Research. *Teoria Sociologica*, II(3), 46–62.
- Pieterse, J. N. (2004). *Globalization and Culture*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Safonova, V.V. (2014). Communicative Education in the Context of the Dialogue of Cultures and Civilisations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 154, 57–63.
- Todd, F. (1994). Intercultural Groups, Police-Community Learning and Dialogue: A Theoretical Framework. *Teoria Sociologica*, II(3), 176–92.
- Wieviorka, M. (2000). *La Différence*. Paris: Balland.
- Xu, K. (2013). Theorizing Difference in Intercultural Communication: A Critical Dialogic Perspective. *Communication Monographs*, 80(3), 379-397.

## 2.3. INKLUZIVNO OBRAZOVANJE IZ MULTIKULTURNE I INTERKULTURNE PERSPEKTIVE

Pruredilo Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska<sup>10</sup>

### Sažetak

Poglavlje nudi uvid u inkluzivno obrazovanje iz multikulturalne perspektive. Multikulturalni karakter suvremene Europe podrazumijeva prisutnost studenata različitog podrijetla, a time i povećan broj izazova različitosti na koje se treba obratiti pozornost u obrazovanju u svim njegovim tipovima i na svim razinama. (Inkluzivno) obrazovanje ima važnu ulogu u očuvanju temeljnih vrijednosti i načela Europske unije, borbi protiv nejednakosti, izgradnji inkluzivnih i kohezivnih društava. Poglavlje daje informacije o aktualnim dokumentima politike EU i preporukama. Štoviše, cilj mu je pružiti okvir za razumijevanje zašto se razvoj i provedba politike na nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini razlikuju. Države članice EU -a razlikuju se prema brojnim aspektima, a daljnja provedba inkluzivnog obrazovanja trebala bi uzeti u obzir potrebe i uključivanje različitih skupina koje se razlikuju ovisno o kulturi, pluralizmu u društvu, klasnom i društveno-ekonomskom statusu, prethodnom obrazovanju, neravnopravnosti spolova, jezičnim razlikama, religiji itd. Obrazovne strategije i pristupi, institucije i pojedinci u obrazovanju trebaju biti svjesni varijabilnosti i nejednakosti te stalnih promjena u globalnom i lokalnom kontekstu. Procesi poučavanja i učenja mogli bi se koristiti za razvoj međukulturnih kompetencija, posebice interkulturalne osjetljivosti, čime bi se osigurali dinamičniji, fleksibilniji, ali i strateški obrazovni sustavi.

*Ključne riječi:* inkluzivno obrazovanje, multikulturalna perspektiva, politike i preporuke, inkluzivna i kohezivna društva, interkulturalne kompetencije

---

<sup>10</sup> Corresponding author: Sanja Lončar, e-mail: sloncar@ffzg.hr

## 2.3. Inkluzivno obrazovanje iz multikulturalne i interkulturalne perspektive

### Uvod

Cilj ovog poglavlja je pružiti uvid u osnovno razumijevanje inkluzivnog obrazovanja u multikulturalnoj perspektivi. Inkluzivno obrazovanje – „obrazovanje koje je jednako dostupno i dostupno svakoj osobi, uz poštivanje individualnih razlika u tjelesnim i spoznajnim sposobnostima, različitog društvenog, kulturnog i vjerskog podrijetla“ (Čerešňová et al. 2018., str. 13.) – dobilo je važnu ulogu u očuvanju temeljnih vrijednosti i načela Europske unije, u borbi protiv nejednakosti, izgradnji uključivih i kohezivnih društava. Poglavlje ima za cilj objasniti tri glavna pitanja: (1) kako politike EU (dokumenti) postavljaju i određuju pristupe (inkluzivnom) obrazovanju i njegovu ulogu u suvremenoj Europi, koje su preporuke dane i koji su instrumenti predviđeni za provedbu. Štoviše, cilj mu je pružiti okvir za razumijevanje (2) zašto se razvoj i provedba politika na nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini razlikuju i kako provedba ovisi o kulturi, pluralizmu u društvu, klasnom i društveno-ekonomskom statusu, prethodnom obrazovanju, neravnopravnosti spolova, jezičnim razlikama, religiji itd., koje karakteriziraju svako društvo. Konačno, (3) postavlja se pitanje kako obrazovanje može odgovoriti na stalno promjenjive okolnosti suvremenog svijeta, globalnog i lokalnog konteksta i zašto je razvoj međukulturnih kompetencija (posebno međukulturne osjetljivosti) važan za osiguravanje dinamičnijeg, fleksibilnijeg, ali i strateškog obrazovnog sustava u budućnosti.

### 1. Europske politike o inkluzivnom obrazovanju

Multikulturalna priroda suvremene Europe podrazumijeva prisutnost različitih etničkih, kulturnih i vjerskih skupina i društava kao rezultat migracija, osobito od sredine 20. stoljeća do danas. Povećana mobilnost građana EU-a i dolazak državljana trećih zemalja (uključujući izbjeglice i tražitelje azila) utječu na to da nacionalno stanovništvo u EU-u postane raznolikije (Europsko stručno povjerenstvo za obrazovanje i osposobljavanje, 2019., str. 2.). U ovom promjenjivom okruženju, obrazovanje u Europi, zajedno s drugim aspektima svakodnevnog života, suočilo se s brojnim izazovima etničke, kulturne i vjerske raznolikosti i pristupalo mu se na različite načine. Provedba multikulturalnog, međukulturnog, inkluzivnog obrazovanja tijekom posljednjih desetljeća postavila je pitanja o učincima različitih politika, mjera i pristupa, uključujući strategije koje promiču društvenu uključenost, toleranciju i koheziju, kao i o obrazovnim postignućima učenika različitog podrijetla, strategijama integracija itd. (Faas na al.

2014, str. 300-302). Vodeći izazov suvremene Europe – točnije „populizam, ksenofobija, nacionalizam koji razdvaja, diskriminacija, širenje lažnih vijesti i dezinformacija, kao i izazov radikalizacije koja dovodi do nasilnog ekstremizma“ (Preporuke Vijeća, 2018.) – obrazovanju je dalo važnost uloga u očuvanju temeljnih vrijednosti i načela Europske unije – poštivanje ljudskog dostojanstva, sloboda (uključujući slobodu izražavanja), demokracija, jednakost, vladavina prava i poštivanje ljudskih prava. Inkluzivno obrazovanje – definirano kao „obrazovanje koje je jednako dostupno i pristupačno svakoj osobi, poštujući individualne razlike u tjelesnim i spoznajnim sposobnostima, različita društvena, kulturna i vjerska zaleđa“ (Čerešňová et al. 2018., str. 13.) – postalo je jedno od prioriteta Europske komisije za pomoć u borbi protiv nejednakosti, izgradnji uključivih i kohezivnih društava u Europskoj uniji.

Od 1960-ih isporučeno je nekoliko međunarodnih dokumenata kako bi se zajamčio „pristup obrazovanju na jednakim osnovama za sve ljude“ (Čerešňová et al. 2018., str. 18-19). Izgradnja inkluzivnijih i pravičnijih društava, a time i uključivo i ravnopravno kvalitetno obrazovanje i mogućnosti cjeloživotnog učenja za sve do 2030. godine prepoznati su kao cilj Ujedinjenih naroda i UNESCO -a u dokumentima kao što su *Agenda za održivi razvoj 2030.* (Ujedinjeni narodi, 2015.) i *Agenda obrazovanje 2030.* Dnevni red (UNESCO, 2017.). Tijekom posljednjih desetljeća institucije Europske unije (Europska komisija, Europsko vijeće i Vijeće ministara) i Vijeće Europe utjecali su na razvoj međukulturne (obrazovne) politike za državu članicu Europske unije, kao i na političke i obrazovne strategije za integraciju učenika u obrazovanje i društvo (Faas et al. 2014., Čerešňová et al. 2018.). Postoje brojni dokumenti koji se odnose na (inkluzivno) obrazovanje - na primjer *Strateški okvir ET2020 za europsku suradnju u obrazovanju i osposobljavanju* (2009.), *Pariška deklaracija* (2015.), *Agenda lidera* (2017.), *Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. o promicanju zajedničke vrijednosti, inkluzivno obrazovanje i europska dimenzija poučavanja* (2018.) itd. – koji postavljaju i određuju pristupe (inkluzivnom) obrazovanju i njegovu ulogu u suvremenoj Europi. Politike (dokumenti) donose zajedničke smjernice i smjernice koje mogu pomoći dionicima (institucijama i pojedincima) u obrazovanju da bolje razumiju obrazovanje, obrazovne sustave, nastavu i procese učenja kao sredstva za promicanje i prenošenje vrijednosti slobode, tolerancije i jednakosti, aktivnog građanstva, diskriminaciju, te stoga mogu pomoći u održavanju participativnih i demokratskih društava (Faas et al. 2014.). Kako bi se steklo dublje razumijevanje razvoja obrazovnih politika, potrebno ih je promatrati kao dio određenog povijesnog i kulturnog konteksta, te u odnosu na druge dokumente i (obrazovne) diskurse (Faas et al. 2014, str. 304) .



Politike (dokumenti) potiču i pozivaju na „konkretno djelovanje na europskoj, nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini“ (Pariška deklaracija, 2015.), naglašavajući važnost pažnje posvećene mladima, obrazovanju, osposobljavanju i kulturi te politike za budućnost Europe. Obrazovanje („u svim svojim vrstama i na svim razinama“) prepoznato je kao „ključna uloga“ u promicanju zajedničkih vrijednosti Unije, kako bi se „osiguralo socijalno uključivanje pružajući svakom djetetu dobre šanse i jednake mogućnosti uspjeti“, pružila mogućnost „postati aktivni i kritički osviješteni građani“ i povećati „razumijevanje europskog identiteta“ (Preporuke Vijeća, 2018.). Smatra se da su obrazovanje i kultura važni za razvoj „uključivije, kohezivnije i konkurentnije Europe“ (Preporuke Vijeća, 2018.). Ravnopravnost, društvena kohezija i aktivno građanstvo prepoznati su kao vrijednosti i načela koja se trebaju promicati, na temelju ideje da bi obrazovanje „trebalo promicati međukulturne kompetencije, demokratske vrijednosti i poštivanje temeljnih prava, sprječavati i boriti se protiv svih oblika diskriminacije i rasizma, i osposobiti djecu, mlade ljude i odrasle za pozitivnu interakciju sa svojim vršnjacima iz različitih sredina.“ (Preporuke Vijeća, 2018.).

Promicanjem zajedničkih vrijednosti, jačanjem kritičkog mišljenja i medijske pismenosti, inkluzivno obrazovanje i međukulturni dijalog označeno je kao obveza država članica (Pariška deklaracija, 2015.). Uz jačanje europskog identiteta, inkluzivno i ravnopravno obrazovanje prepoznato je kao važno za sprječavanje marginalizacije mladih, „za poticanje kohezivnih društava i postavljanje temelja za aktivno građanstvo i povećanje zapošljivosti“, te za očuvanje konkurentnosti EU -a (Preporuke Vijeća, 2018. ). Prepoznato je da visoko obrazovanje ima svoju ulogu „u rješavanju europskih društvenih i demokratskih izazova“, a „izgradnja inkluzivnog i povezanog sustava visokog obrazovanja“ postavljen je kao jedan od četiri cilja Agende EU -a za visoko obrazovanje.

Unatoč desetljećima iskustva i prisutnosti multikulturalnog, interkulturalnog i inkluzivnog obrazovanja u Europi, brze i opsežne transformacije europskih društava i gospodarstava uzrokuju potrebu daljnjeg promicanja inkluzivnog obrazovanja i napora u rješavanju prisutnosti djece i mladih iz različitih sredina, posebno u razvoju i poboljšanju nacionalnih politika i strategija inkluzivnog obrazovanja te njihovoj provedbi na nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini. Europska komisija poduzela je niz mjera, programa i preporuka kako bi osigurala zakonodavni i financijski okvir za aktivnosti i osobe uključene u razvoj inkluzivnog visokog obrazovanja. Postoje brojni instrumenti Unije (dostupni alati i instrumenti financiranja kao što su Erasmus+, europski strukturni i investicijski fondovi, Kreativna Europa



itd.) i inicijative koje se državama članicama preporučuju za korištenje. Rad država članica trebao bi uključivati inicijative – kao što su program Erasmus+, europska sveučilišta, učenje jezika, europska studentska iskaznica, međusobno priznavanje diploma, svijest o društvenoj i ekonomskoj važnosti kulture itd. – rješavanje - izazova vještina povezanih s digitalizacija, kibernetička sigurnost, medijska pismenost i umjetna inteligencija; potreba za uključivim pristupom obrazovanju i osposobljavanju temeljenim na cjeloživotnom učenju i inovacijama; te uvjete zakonskih i financijskih okvira za razvoj kulturnih i kreativnih industrija te mobilnost stručnjaka u kulturnom sektoru (Europska komisija, 2018.). Stoga se države članice pozivaju da provedu preporuke, poboljšaju reforme nacionalnih i regionalnih politika, da „razviju i revidiraju praktične referentne alate i dokumente s smjernicama za donositelje politika i praktičare“, da „podrže istraživanje i angažman dionika radi zadovoljenja potreba za znanjem“, kako bi „procijeniti i ocijenili mjere poduzete kao odgovor“ na preporuku (Preporuke Vijeća, 2018.).

Međutim, razvoj i provedba politika na nacionalnoj razini mogu odstupati od europskog okvira. Zemlje EU -a imaju određenu autonomiju u području obrazovanja, što znači da europska društva imaju različite pristupe i oslanjaju se na različite modele za rješavanje različitosti u obrazovanju (Faas, al 2014, str. 305). Dionici u obrazovanju na nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini prenose i provode europske direktive i smjernice na prilično različite načine (Faas i dr., 2014., str. 304-305 i str. 314). To ovisi o nizu čimbenika, uključujući prisutnost različitih skupina u određenom društvu, šire razumijevanje kulture i identiteta, bavljenje konceptima integracije, interkulturalizma, multikulturalizma, interkulturalnog i inkluzivnog obrazovanja i njegovih različitih tipologija, razvoja i provedbe službene politike (Triandafyllidou, 2011; Faas at al., 2014; Claeys-Kulik i Jørgensen, 2019). Također, provedba međunarodnih politika i preporuka EU-a trebala bi uzeti u obzir globalizaciju i druge procese koji zahtijevaju stalno prilagođavanje.

## **2. Pristup obrazovanju / sudjelovanje u obrazovanju - ciljne grupe**

Inkluzivna pedagogija usmjerava se na proširivanje onoga što je obično dostupno kao dio rutine života u učionici, kao način odgovora na razlike među učenicima. To je pomak u razmišljanju o poučavanju i učenju – od onog što funkcionira za većinu učenika, zajedno s nečim "drugačijim" ili "dodatnim" za one koji imaju poteškoća – prema pristupu poučavanju i učenju koji uključuje stvaranje bogatog okruženja za učenje koje karakteriziraju pouke i mogućnosti učenja koje su dovoljno dostupne svima kako bi svi mogli sudjelovati u životu u učionici (za

detaljnu raspravu vidjeti Florian i Linklater, str. 2010., str. 370). Pristup visokom obrazovanju trebao bi uzeti u obzir potrebe uključivanja različitih skupina koje se razlikuju ovisno o kulturi, staležu i socioekonomskom statusu, prethodnom obrazovanju, spolu, invaliditetu, materinjem jeziku, vjeri, porijeklu i kulturi. Stoga se moraju pronaći načini za uključivanje studentskih kulturnih i geografskih razlika učenika u učionicu (vidi Gollnic i Chinn, 2017).

Učitelj treba uzeti u obzir da učenici dolaze/pripadaju različitim kulturama koje imaju specifične karakteristike. Iako većina europskih zemalja ima dominantne kulture čiji su članovi većina (npr. Poljaci u Poljskoj, Rumunji u Rumunjskoj, Hrvati u Hrvatskoj), valja uzeti u obzir i tu činjenicu da mnogi građani pripadaju manjinskim kulturama (vidi Bade et al. 2011; Bauböck, 2019; Kymlicka i Radatke, 2003). Status pripadnika manjinskih kultura različit je (mogu imati status nacionalne manjine, jezične manjine itd.), Zajedno s pravima koja im omogućuju njegovanje njihove kulture (uključujući školsko obrazovanje, vidi Gollnic i Chinn, 2017.).

Manjinske zajednice nastaju kao posljedica promjena u državama i njihovim granicama te migracije stanovništva (Burguière i Grew, 2001; Arrighi i Stjepanović, 2019; Castles and Mark, 2003). Raspad država/promjena granica (često praćeni ratnim sukobima na području jugoistočne Europe) i migracijski procesi pokrenuti tim promjenama rezultirali su pojavom novih useljeničkih zajednica i novih manjina (vidi Hristov et al. 2012.; King i Oruc, 2020).

Kako bi osigurali i proveli inkluzivno obrazovanje iz multikulturalne perspektive, učitelji bi se trebali upoznati s kulturnom raznolikošću okruženja u kojem rade, a to je osobito važno u pograničnim područjima (Agier, 2016). Trebali bi primijetiti razliku između autohtonih i neautohtonih manjinskih zajednica i modernih useljenika. Nadalje, svakom učeniku treba pristupiti pojedinačno kao studentima iz iste etničke zajednice, npr. Romi koji pripadaju različitim romskim zajednicama, mogu imati svoje kulturološke i jezične specifičnosti (Acton i Mundy, 1997; Schrammel i Ambrosch 2005), mogu se dobro integrirati, ali mogu biti i marginalizirani i getoizirani (Magazzini i Piemontese, 2019; Yaron i Leggio 2017).

Od druge polovice 20. stoljeća ekonomski razvijene zemlje zapadne Europe bile su preferirane useljeničke države, zbog čega mnogi njihovi građani danas imaju imigrantsko porijeklo ili su rođeni u drugom kulturnom okruženju (Bade, 2011; Gold i Nawyn, 2019.). U suvremenom društvenom kontekstu, migracijski i post-migracijski procesi uključuju brojne kulturne kontakte, a imigrantske kulture iznimno su važne (Hoerder, 2002). Suvremene migracije karakteriziraju tipološka raznolikost, ubrzanje migracija, feminizacija migracija, globalizacija migracija, porast politizacije migracija itd. (Vidi Rajković et al. 2018.; Gold i Nawyn, 2019.;

Kostanick, 2019.). Pripadnici useljeničke kulture imaju mnoge specifičnosti i razlikuju se u pogledu država iz kojih potječu, dobi useljenika tijekom migracije, ali i vrste migracije (npr. prisilne migracije: izbjeglice, tražitelji međunarodne zaštite) ili dobrovoljne migracije (npr. migracija iz ekonomskih razloga, ponovno okupljanje obitelji, način života itd.), etnička migracija, povratna migracija (vidi tipologiju migracija u Brettel i Hollifield, 2000.).

Sve navedeno rezultiralo je trenutnim pluralizmom u društvu. Tijekom pripreme i provedbe nastavnih sati nastavnik mora biti svjestan pluralizma učenika (učenik može biti dio imigrantskih zajednica i/ili manjinskih zajednica, različite rase i etničke pripadnosti) i njihovog razreda (društvena stratifikacija) (Gollnic i Chinn, 2017., str. 57-71). Na stupanj razumijevanja učenika svakako utječe prethodno obrazovanje, pa učitelj mora prilagoditi svoj pristup i uputiti učenike na dodatnu literaturu kako bi mogli nadoknaditi razlike. Također treba pokušati izbjeći rodnu neravnopravnost/muške i ženske razlike (ibid., Str. 100-102). Društveno konstruirane razlike i stvaranje rodnog identiteta javljaju se u različitim kulturnim i vjerskim sredinama.

Inkluzivno obrazovanje iz multikulturalne perspektive (Graham, 2019.) trebalo bi omogućiti ravnopravno obrazovanje za sve studente i promicati jednak tretman za studentice (npr. radom u grupama u kojima se pasivne studentice postavljaju na mjesto voditeljica grupa, potaknute da prezentiraju u ime grupe itd.). Neaktivnost učenika ponekad je posljedica ne samo kulturno ukorijenjene dominacije (muških) učenika u nekim kulturama, već i nedostatka jezičnih kompetencija kod govornika koji nisu izvorni govornici. Sa svojim jezičnim razlikama (dvojezičnost, naglasci, dijalekti, neverbalna komunikacija, vidi Gollnic i Chinn, 2017., str. 156-166), jezik je važan dio kulture, pa bi nastavnik trebao biti u stanju prepoznati te razlike. Vrlo važna karakteristika inkluzivnog obrazovanja s multikulturalne perspektive je tendencija razdvajanja crkve i države, sloboda vjerskog izražavanja i vjerski pluralizam (ibid., Str. 180-181, 203).

Studenti imaju različite socioekonomske statuse (Cairns i et al. 2017.) i različitu dinamiku društveno uzlazne (i/ili silazne) mobilnosti (Slootman, 2018.), što također može biti posljedica migracije (što može biti osobito izraženo među izbjeglicama i članovima marginaliziranih manjinskih zajednica, nezaposlenost roditelja itd.).

Dobro osmišljeno inkluzivno obrazovanje iz multikulturalne perspektive može i treba pridonijeti međugrupnim odnosima i komunikaciji (Neuliep, 2006.; Pastore i Ponzio, 2016.) te u konačnici integraciji useljenika, npr. na kulturnu i vjersku dimenziju integracije, društvenu integraciju, interakcijsku dimenziju integracije (Penninx i Garcés-Mascareñas, 2016.).

Osim što bi inkluzivno obrazovanje trebalo uključivati studente useljenike i potomke useljenika/građana imigrantskog podrijetla iz drugih zemalja i vjera te pripadnike manjinskih i marginaliziranih zajednica (sa svim njihovim kulturnim specifičnostima), važno je istaknuti da su kulturni razlike postoje i unutar dominantnih kultura. Važno je u razred uključiti učenike kulturnih i geografskih razlika (pozornost treba posvetiti regionalnoj raznolikosti, ruralnim, urbanim i prigradskim područjima) (Gollnic i Chinn, 2017., str. 201-218).

### 3. Interkulturalna osjetljivost i prilagodba svijetu koji se mijenja

Globalizacija je dominantan i trajan proces u svijetu s kraja 20. i početka 21. stoljeća. Konceptualizacije globalizacije razlikuju se u znanstvenim istraživanjima. Dok ga neki definiraju kao proces kulturnih, ekonomskih, političkih i tehnoloških globalnih integracija i smjena s kraja 20. i početka 21. stoljeća, drugi tvrde da su globalizacija, njezin proces oblikovanja ili njezini istaknuti elementi, započeli u dalekoj prošlosti i da su stariji od 5.000 godina (Appadurai, 1997; Graeber, 2013; Jackson, 2016, str. 1). Globalne promjene i krizni tokovi i trendovi poput migracija, klimatskih promjena, globalne razmjene dobara, međunarodno isprepletenog tržišta rada i dalekosežnog karaktera ekonomske krize, kao posljedični ili međusobno povezani proces „međunarodne političke i ekonomske integracije“ (Jackson, 2016., str. 4) pojavljuju se u svijetu ubrzano. Iako se globalni procesi bave i transformiraju sve aspekte ljudskog života (političke, ekonomske, tehnološke, obrazovne) diljem svijeta, oni su lokalno oblikovani, očitovani, kontekstualizirani i prilagođeni (glokalizacija), tj. globalizacija (ne) izravno utječe na lokalne transformacije, prijeme i odgovore odozdo prema gore, pa se govori o lokaliziranom utjecaju globalizacije, lokalnim manifestacijama univerzalnih procesa ili o lošoj strani globalizacije. Postoje znanstvenici koji su naglasili potrebu „globalne etnografije kao usredotočenog pristupa analizi međunarodnih obrazovnih projekata koji prati međusobne veze i interakcije lokalnih i globalnih aktera“ (Jackson, 2016., str. 16.).

Paralelno s mijenjanjem globalnih trendova i njihovim prilagođenim lokalnim manifestacijama, različite vrste nacionalnih/kulturnih/regionalnih/formalnih i neformalnih varijabilnosti i nejednakosti isprepliću se u makro sliku. Rodne razlike istaknuti su primjer. Unatoč sve većem broju visokoobrazovanih žena u svijetu, počevši od sredine 20. stoljeća, rodne razlike na svim razinama obrazovanja i na tržištu rada i dalje su prisutne, kako je izvijestio UNESCO. Drugi primjer je pristup Roma obrazovanju. Paralelno sa sve većim upisom visokoobrazovanih u svijetu, Romima je i dalje otežan pristup, njihov stupanj obrazovanja je

nizak i „oni ne ostvaruju svoje osnovno ljudsko pravo na obrazovanje“ (Mlinarević, Brust Nemet i Bushati, 2015., str. 10). Složen i izazovan proces prevladavanja segregacije Roma u formalnim obrazovnim sustavima i dalje je globalno pitanje i izazov. Stoga su, osim velikih trendova, procesi promjena u svijetu heterogeni. Neki su procesi brzi i ubrzani, a drugi nedovoljni te polako mijenjaju stvarnost u svakodnevnom životu pojedinca.

Kakav je značaj i uloga visokog obrazovanja u europskim društvima u svijetu koji se nemirno mijenja i u odnosu na globalne procese? Nasuprot tome, kako globalizirani procesi promjena utječu na visoko obrazovanje i europske/nacionalne/lokalne obrazovne sustave? Na koji način odgajatelji mogu biti „oblikovatelji globalizacije“? (Jackson, 2016., str. 1) Kako odgovoriti na izazove i potrebe u obrazovnim procesima u suvremenom svijetu? Štoviše, na koji način visokoškolski sustavi mogu potvrditi provedbu inkluzivnog obrazovanja i interkulturalne osjetljivosti? Nastavnici u visokom obrazovanju pozvani su aktivno se baviti svim tim složenim i višeslojnim pitanjima. Kao što je Jackson (2016., str. 17.) istaknuo: „Od učitelja se više ne očekuje samo da reagiraju na globalizaciju, oni moraju namjerno komunicirati s njom, pripremajući učenike diljem svijeta da odgovore na izazove globalizacije.“

Obrazovanje o globalnim procesima i globalizaciji (globalno učenje), kao proces cjeloživotnog učenja i kritičko mišljenje, bez obzira na to s kojim znanstvenim/obrazovnim područjem i pozadinom ste povezani, zahtijevaju „da pojedinac stekne skup kognitivnih, društvenih i emocionalnih kompetencija potrebnih za odgovorno življenje u globaliziranom svjetskom društvu“ i podižu „potrebu za stalnim razvojem i modernizacijom obrazovnog sustava“ (Hudolin, 2018., str. 41).

S jedne strane, „razvoj međukulturnih kompetencija osjetljiv je i doživotan proces“ (Mlinarević, Brust Nemet i Bushati 2015., str. 9.), a s druge strane, odgojitelji bi trebali djelovati, usvajati i brzo reagirati u svijetu koji se mijenja. Proces modernizacije obrazovanja, razvoja novih komunikacijskih tehnologija i tehnologija učenja koji su u tijeku, te ciljevi obrazovanja standardiziranog europskim građanstvom na različite načine utječu na suvremeno nacionalno/lokalno obrazovanje. S jedne strane, takvi procesi doprinose svijesti o kulturnoj raznolikosti u svijetu. S druge strane, oni zahtijevaju veću fleksibilnost i dinamiku, ali i strateške obrazovne sustave koji promiču kulturnu raznolikost i brzo i učinkovito odgovaraju na izazove promjenjivog i globaliziranog svijeta.

Svaka je generacija obrazovanja od prošle, a broj ljudi s višim stupnjem obrazovanja i formalnim doživotnim obrazovanjem veći je nego ikad u prošlosti. Time je izražena uloga

nastavnika u visokom obrazovanju. Uočeno je da se „globalizacija u obrazovanju ne može samo opisati kao štetna ili korisna, već ovisi o nečijem položaju, perspektivi, vrijednostima i prioritetima“ (Jackson, 2016, str. 1). I institucije i pojedinci bitni su za ovaj proces. Suvremeni visokoškolski sustavi trebali bi djelovati kao cjelina i ispreplesti osobne sposobnosti i osjetljivost za aktivno uključivanje u promicanje interkulturalizma kao vrijednosti te strukturirano i institucionalizirano osposobljavanje i smjernice za prakticiranje, promicanje, propitivanje i njegovanje međukulturne osjetljivosti i komunikacije. Prijenos znanja i uvjerenja na studente, afirmiranje istraživanja i nastave usmjerene na praksu, osposobljavanje za kognitivno i kritički angažirane građane, neki su od zahtjeva za uključivost u visoko obrazovanje i šire. To zahtijeva odgajateljevo profesionalno i osobno uvjerenje o neizbježnosti kulturnog pluralizma u suvremenom svijetu i odbacivanju ksenofobije i etnocentrizma.

Na svim razinama obrazovanja (vrtići, škole, fakulteti, fakulteti) interakcija i rad s ljudima imanentan je. Interkulturalna osjetljivost u obrazovanju opravdano je izražena briga u suvremenim sustavima i kurikulumima visokog obrazovanja. U metodološkom, etičkom i epistemološkom smislu, ideje i ciljevi kulturnog relativizma, multikulturalizma, svijesti o kulturnoj raznolikosti, višesmjerna komunikacija, nezamjenjiva emska perspektiva i uvažavanje mozaika različitosti nužni su dio suvremenog nastavnog procesa i standardi akademske interakcije (poučavanje, provođenje istraživanja, prezentacija podataka, primjena znanja itd.). Gore spomenuti koncepti implicitno su povezani s interkulturalnom osjetljivošću i inkluzivnošću (u obrazovanju, istraživanju i društvu) i ne bi ih trebalo ispitivati samo teoretski u učionici, već ih moraju primjenjivati i sve strane izvan akademske zajednice.

Uključivost se odnosi na različite razlike s kojima se različiti akteri (učenici, odgajatelji, sugovornici, kreatori politike, građani) susreću kako u razredu tako i u svom svakodnevnom životu: spol, dob, multietničke i multikulturalne razlike, mentalni i tjelesni invaliditet. Znanja, vještine i vrijednosti koje učenici stječu od nastavnika ne odnose se samo na teorijsko znanje već i na kognitivne vrijednosti, angažman u razrednoj interakciji (učitelj-učenici, učenici-učenici) te ravnopravno i afirmativno sudjelovanje učenika u obrazovnom procesu, kao preduvjet da studenti i diplomanti prenose stečene kompetencije u svoj budući profesionalni i svakodnevni život.

Primjer perspektive i izazova međukulturne osjetljivosti je da odgajatelji uče, koriste i provode znakovni jezik, kao dio svog cjeloživotnog učenja, kako bi se afirmativno angažirali s gluhim učenicima i učenicima oštećenog sluha u razredu te usvojili i stvorili inovativne nastavne metode



te materijale koji potvrđuju dvojezični pristup obrazovanju. Iako na mnogim europskim sveučilištima postoje institucionalni preduvjeti koji uključuju infrastrukturu, opremu i urede za studente s invaliditetom, ti su kapaciteti ograničeni, početni i nerazvijeni, a smjernice i obrazovanje za nastavnike tek su se počeli smišljati.

Odgajatelji intuitivno stupaju u interakciju s učenicima, osmišljavajući ad hoc individualizirana rješenja, sadržaje i pristupe, što je pohvalno. Međutim, kontinuirano institucionalno osposobljavanje, programi i opsežni alati koji osiguravaju perspektivu međukulturne osjetljivosti u razredu još uvijek se ne provode sustavno i ne dovode do razine najboljih praksi na mnogim sveučilištima.

Interkulturalna osjetljivost, kao način na koji pojedinci i grupe stječu afirmativni stav i emocije prema razlikama u suvremenom društvenom, ekonomskom i političkom okruženju, dio je spomenutog akademskog standarda i cilj je suvremenog visokog obrazovanja.

## **Zaključak**

Multikulturalna priroda suvremene Europe podrazumijeva prisutnost učenika različitog podrijetla, pa stoga i niz izazova različitosti na koje se treba obratiti pozornost u obrazovanju u svim njegovim tipovima i na svim razinama. (Inkluzivno) obrazovanje ima važnu ulogu u čuvanju temeljnih vrijednosti i načela Europske unije, borbi protiv nejednakosti, izgradnji inkluzivnih i kohezivnih društava. Brojni međunarodni i EU dokumenti postavljaju i određuju pristupe (inkluzivnom) obrazovanju i njegovu ulogu u suvremenoj Europi. Oni donose zajedničke smjernice i smjernice koje mogu pomoći dionicima (institucijama i pojedincima) u obrazovanju da bolje razumiju obrazovanje, obrazovne sustave, nastavu i procese učenja kao sredstva koja imaju potencijal promicanja i prenošenja vrijednosti slobode, tolerancije i jednakosti, aktivno građanstvo, nediskriminaciju, te stoga mogu pomoći u održavanju participativnih i demokratskih društava. Međutim, razvoj i provedba politika na nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini se razlikuju. Države članice EU razlikuju se prema brojnim aspektima, a daljnja provedba inkluzivnog obrazovanja trebala bi uzeti u obzir potrebe i uključivanje različitih skupina koje se razlikuju u smislu kulture, pluralizma u društvu, staleža i društveno-ekonomskog statusa, prethodnog obrazovanja, nejednakosti spolova, jezičnih razlika, religije itd.

Inkluzivna pedagogija usredotočuje se na proširivanje onoga što je obično dostupno kao dio rutine života u učionici, kao način odgovora na razlike među učenicima. Učitelj treba uzeti u



obzir da učenici dolaze/pripadaju različitim kulturama koje imaju specifične karakteristike. Iako većina europskih zemalja ima dominantne kulture čiji su članovi većina, treba uzeti u obzir i činjenicu da mnogi građani pripadaju manjinskim kulturama. Od druge polovice 20. stoljeća ekonomski razvijene zemlje zapadne Europe bile su preferirane useljeničke države, zbog čega mnogi njihovi građani danas imaju imigrantsko porijeklo ili su rođeni u drugom kulturnom okruženju.

U suvremenom društvenom kontekstu, migracijski i post-migracijski procesi uključuju brojne kulturne kontakte, a imigrantske kulture iznimno su važne. Tijekom pripreme i provedbe nastavnih sesija učitelj mora biti svjestan pluralizma učenika (učenik može biti dio imigrantskih zajednica i/ili manjinskih zajednica, različite rase i etničke pripadnosti) i njihovog razreda (društvena stratifikacija). Na stupanj razumijevanja učenika svakako utječe prethodno obrazovanje. Također treba pokušati izbjeći rodnu neravnopravnost/muške i ženske razlike. Vrlo važna karakteristika inkluzivnog obrazovanja u multikulturalnoj perspektivi je tendencija odvajanja crkve i države, sloboda vjerskog izražavanja i vjerski pluralizam.

Dobro osmišljeno inkluzivno obrazovanje iz multikulturalne perspektive može i treba pridonijeti međugrupnim odnosima i komunikaciji te u konačnici integraciji imigranata. Osim što bi inkluzivno obrazovanje trebalo uključivati studente useljenike i potomke useljenika/građana imigrantskog podrijetla iz drugih zemalja i vjera te pripadnike manjinskih i marginaliziranih zajednica (sa svim njihovim kulturnim specifičnostima), važno je istaknuti da su kulturni razlike postoje i unutar dominantnih kultura. Obrazovne strategije i pristupi, institucije i pojedinci u obrazovanju trebaju biti svjesni varijabilnosti i nejednakosti te stalne promjene globalnog i lokalnog konteksta. Proces i poučavanja i učenja mogli bi se koristiti za razvoj međukulturnih kompetencija, posebice interkulturalne osjetljivosti, što bi osiguralo dinamičnije, fleksibilnije, ali i strateške obrazovne sustave.

## Literatura

- Acton, T., & Mundy, G. (ur). 1997. *Romani culture and Gypsy identity*. Hertfordshire: University of Hertfordshire Press.
- Agier, M. (2016). *Borderlands: Towards an Anthropology of the Cosmopolitan Condition*. Cambridge: Polity
- Appadurai, A. (1997). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Arrighi, J-T., & Stjepanović, D. (2019). *Migrating Borders Territorial Rescaling and Citizenship Realignment in Europe*. Routledge.
- Bade, K.J., Emmer, P.C., Lucassen, L., & Oltmer, J. (Eds.). (2011). *The Encyclopedia of Migration and Minorities in Europe. From the 17th Century to the Present*. New York: Cambridge University Press.
- Bauböck, R. (ur.). (2019). *Debating European Citizenship*. International Migration, Integration and Social Cohesion in Europe (IMISCOE). Retrieved from: <https://www.springer.com/gp/book/9783319899046>
- Brettel, C. & Hollifield, J.F. (2000). *Migration Theory: Talking Across the Disciplines*. New York: Routledge.
- Brižan, I. (2015). *Osjećaj mjesta: Osjetilno-iskustveni pristupi poimanju mjesta*. Retrieved from: <https://repository.ffri.uniri.hr/islandora/object/ffri:1/datastream/PDF>
- Burguière, A., & Grew, R. (ur.). (2001). *The Construction of Minorities*. The University of Michigan Press.
- Cairns, D., Cuzzocrea, V., Briggs, D., & Veloso, L. (2017). *The Consequences of Mobility: Reflexivity, Social Inequality and the Reproduction of Precariousness in Highly Qualified Migration*. London: Palgrave.
- Castles, S., & Miller, M.J. (2003). The Migratory Process and the Formation of Ethnic Minorities. In *The age of Migration*, Castles, S. and M. J. Miller (Eds.), pp. 21-47. Palgrave Macmillan.
- Čerešňová, Z. (ur.). (2018). *Inclusive Higher Education*. Prague, Nakladatelství Gasset – Allan Gintel.
- Claeys-Kulik, A-L., & Jørgensen, T.E. (2019). *Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Education Institutions. Results from the INVITED project*. Retrieved from: [https://eua.eu/downloads/publications/web\\_diversity%20equity%20and%20inclusion%20in%20european%20higher%20education%20institutions.pdf](https://eua.eu/downloads/publications/web_diversity%20equity%20and%20inclusion%20in%20european%20higher%20education%20institutions.pdf)
- Council Recommendation. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29>
- European Education and Training Expert Panel. (2019). *European Education and Training Expert Panel. Issue paper: Inclusion and Citizenship*. Source: Retrieved from

- <https://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupMeetingDoc&docid=36318>
- European Council. (2017). *Leaders' Agenda*. Retrieved from: <https://www.consilium.europa.eu/media/21594/leaders-agenda.pdf>
- Faas, D., Hajisoterioub, C., & Angelidesb, P. (2014). Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), 300–318.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all, *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.
- Gold, S. J., & Nawyn, S.J. (2019). *International Handbook of Migration Studies*. Routledge.
- Gollnic, D.M., & Chinn, P.C. (2017). *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. Tenth Edition. Boston: Pearson.
- Graeber, D. (2013). *Dug: Prvih 5000 godina*. Zagreb: Moderna vremena.
- Graham, L.J. (2019). *Inclusive Education for the 21st Century. Theory, Policy and Practice*. A&U Academic.
- Hoerder, D. (2002). *Cultures in Contact. World Migrations in the Second Millennium*. Duke University Press.
- Hristov, P. (Ed.) (2012). *Migration and Identity. Historical, Cultural and Linguistic Dimensions of Mobility in the Balkans*. Sofija (Bugarska): Paradigma, Sofia.
- Hudolin, D. (2018). Globalizacija i obrazovne perspective. *Didaskalos*, 2(2), 29–41.
- Jackson, L. (2016). Globalization and Education. In *Oxford Research Encyclopedia*. Oxford: Oxford University Press.
- King, R., & Oruc, N. (2020). *Migration in the Western Balkans. What do we know?*, Routledge.
- Kostanick, H.L. (2019). *Population and Migration Trends In Eastern Europe*. Routledge
- Kymlicka, W., & Frank O.R. (2003). Citizenship in Multicultural Societies. In *The Ethnicity Reader. Nationalism, Multiculturalism and Migration*. Guibernau, M. and J. Rex, (Eds.), pp. 229-256. Cambridge: Polity Press.
- Magazzini, T., & Piemontese, S. (ur.). 2019. *Constructing Roma Migrants. European Narratives and Local Governance*. Retrieved from <https://www.imiscoe.org/publications/library/2-imiscoe-research-series/121-constructing-roma-migrants>
- Matras Y., & Leggio, D.V. (ur.). (2017). *Open Borders, Unlocked Cultures. Romanian Roma Migrants in Western Europe*. Routledge Advances in Sociology.

- Mlinarević, V., Brust Nemet, M., & Bushati, J. (2015). *Obrazovanje za interkulturalizam: Položaj Roma u odgoju i obrazovanju* [Intercultural Education: The Position of Roma in Education]. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Neuliep, W.J. (2006). *Intercultural Communication*. Thousand Oaks: Sage.
- Paris Declaration. (2015). Declaration in Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education. Retrieved from: <https://op.europa.eu/hr/publication-detail/-/publication/ebbab0bb-ef2f-11e5-8529-01aa75ed71a1>
- Pastore, F., & Ponzio, I. (2016). *Inter-group Relations and Migrant Integration in European Cities Changing Neighborhoods*. Retrieved from: <https://www.imiscoe.org/publications/library/2-imiscoe-research-series/88-inter-group-relations-and-migrant-integration-in-european-cities>
- Penninx, R., & Garcés-Mascareñas, B. (2016). *Integration Processes and Policies in Europe: Contexts, Levels and Actors*. Cham: Springer.
- Rajković, I., Kelemen, M.P., & Župarićem-Iljić, D. (ur.) 2018. *Contemporary Migration Trends and Flows on the Territory of Southeast Europe*. Zagreb: FF Press.
- Schrammel, B., Halwachs, D.W., & Ambrosch, G. (ur.). 2005. *General and Applied Romani Linguistics*, Proceedings from the 6th International Conference on Romani Linguistics, LINCOM Europa, München.
- Slootman, M. (2018). *Ethnic Identity, Social Mobility and the Role of Soulmates*. IMISCOE. Retrieved from: <https://www.springer.com/la/book/9783319995953>
- Triandafyllidou, A. (2011). *Addressing Cultural, Ethnic and Religious Diversity Challenges in Europe A Comparative Overview of 15 European Countries*. San Domenico di Fiesole: European University Institute Robert Schuman Centre for Advanced Studies. Retrieved from <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/addressing-cultural-ethnic-religious-diversity-challenges-in-europe-a-comparative-overview-of-15-european-countries>
- United Nation. (2015). *2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- UNESCO. (2012). *World Atlas of Gender Equality in Education*. Retrieved from <https://www.macfound.org/media/files/UNESCO-world-atlas-gender-education.pdf>
- UNESCO. (2017). *Education 2030 Agenda*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

## 2.4. PRIMJENA OBRAZOVNIH MODELA U MULTIKULTURALNOM I MEĐUKULTURNOM OKOLIŠU

**Priredila PAX Rhodopica, Bugarska<sup>11</sup>**

### **Sažetak**

U posljednjih 15-20 godina, pod utjecajem političkih promjena u svijetu i Europi, uveden je pojam "interkulturalno obrazovanje", što znači obrazovanje koje odražava heterogenost društva na različitim razinama. Objavljivanjem Opće deklaracije o ljudskim pravima 1948. promicanje međukulturalnog obrazovanja kao koncepta, teorije i prakse postalo je stvarnost. U tekstu koji slijedi se razmatraju jednake mogućnosti za studente i doktrina moderne pedagogije za manjinsku djecu i za djecu u riziku. Obrazovanje u različitosti i postizanje svijesti o vlastitom identitetu, u kojem se formiranje učenika događa istodobno s formiranjem učitelja, također su među središnjim točkama ovog poglavlja. Nadalje, tekst koji slijedi daje uvid u nove trendove u području obrazovanja, a posebno u koncept međukulturalnog obrazovanja i osposobljavanja koji može dovesti do promicanja jednakih šansi i postati središte moderne pedagogije.

*Ključne riječi:* interkulturalno obrazovanje, interkulturalnost, međukulturalni dijalog, interkulturalna pedagogija

---

<sup>11</sup> Autori za korespondenciju: Anelia Haradinova, e-mail: [haradinova@gmail.com](mailto:haradinova@gmail.com) i Hristo Berov, e-mail: [hristo.berov@gmail.com](mailto:hristo.berov@gmail.com)

## 2.4. Primjena obrazovnih modela u multikulturalnim i interkulturalnim okruženjima

### 1. Interkulturalno obrazovanje

Definicije i povijesna pozadina. U posljednjih 15-20 godina, pod utjecajem političkih promjena u svijetu i Europi, studije iz područja psihologije, sociologije i pedagogije pristupaju kulturnoj i društvenoj integraciji djece i mladih koji pripadaju manjinskim skupinama. Procesi kulturne integracije u školi označavaju su izrazom "interkulturalno obrazovanje", tj. obrazovanjem koje se odražava u praktičnoj heterogenosti društva na različitim razinama. Interkulturalno obrazovanje također je povezano s međukulturalnim odnosima, koji se očituju „međukulturalnim dijalogom“ i „međukulturalnom interakcijom (komunikacijom)“. To je globalna ideja koja je povijesno nastala snažnom invazijom doseljenika iz Azije, Afrike i drugih u Europu, što također jača postojeću heterogenost stanovništva (Ivanov, I., 1999, Višejezično obrazovanje, 2006, Koleva, I., 2012).

*Opća deklaracija o ljudskim pravima.* Najteži problem je odnos pedagogija-kultura-politika, budući da se pitanja univerzalizma-regionalizma u različitim zemljama rješavaju različito. Pojam multikulturalnog karaktera modernog društva i svijest o razlikama u međunarodnom i međukulturalnom smislu od velike je važnosti. U suvremenom obrazovanju međunarodne tendencije prema separatizmu i kulturnoj podjeli postupno dobivaju na snazi. Objavom Opće deklaracije o ljudskim pravima koju je Opća skupština Ujedinjenih naroda usvojila 10. prosinca 1948., promicanje međukulturalnog obrazovanja postalo je stvarno u teoriji i praksi, kako su naveli Ujedinjeni narodi, UNESCO i Vijeće Europe. Članak 26. ovog dokumenta, a posebno stavak 2., posvećen je problemima obrazovanja (Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima, 1948.). Pravo na obrazovanje smatra se dijelom osnovnih ljudskih prava i mora se ispunjavati u duhu razumijevanja, prijateljstva i prijateljstva prema svim narodima, rasnim i vjerskim skupinama i biti usmjereno na razumijevanje i mir među narodima. Glavne karakteristike interkulturalnog obrazovanja, razrađene u mnogim sljedećim dokumentima, prikazane su u nastavku.

**Jednakost mogućnosti** za studente i doktrina suvremene pedagogije i za manjinsku djecu, za djecu u riziku i za djecu s poremećajima u ponašanju važna je tema o kojoj treba raspravljati. **Obrazovanje u različitosti** i postizanje svijesti o vlastitom identitetu, u kojem se formiranje učenika događa istodobno s formiranjem učitelja, stoga je središnji pojam. Ističu se



tri dimenzije: (1) povijesni determinizam, tj. razumijevanje prošlosti (identitet, povijest i kultura drugih, evolucija njihovih motiva itd.); (2) suočavanje s izazovima sadašnjosti, uključujući ksenofobiju, fundamentalizam i nasilje; (3) ciljevi za budućnost: miran suživot, solidarnost i poštivanje drugih ljudi.

Interkulturalnost nasuprot monokulturalizmu. **Interkulturalizam** je relativno nova pojava koja izaziva poteškoće vezane uz provedbu interkulturalnog pristupa u obrazovanju, povezanog s etnocentričnim tradicijama suvremenog obrazovanja, karakterističnim za svaku nacionalnu državu, posebno za one zemlje nastale na temelju etnonacionalne doktrine. Izraz u izravnoj suprotnosti s "interkulturalnošću" "je" monokulturalizam ". Odnosi se na potpunu dominaciju određene kulture ili kulturne skupine nad ostatkom društva, kao što je to slučaj s grupama ujedinjenim na etničkoj, vjerskoj ili čisto kulturnoj osnovi ( Makariev, 2008.).

U literaturi na tu temu stoji da monokulturalna društva mogu favorizirati pojave kao što su rasizam (koji pokazuje izvornu superiornost rase ili etničke pripadnosti nad drugom), etničke i rasne predrasude (mišljenja i pretpostavke članova jedne skupine u odnosu na ostale), etnocentrizam (tendencija podcjenjivati druge etničke skupine i precjenjivati vlastite), diskriminaciju (nejednakost institucionalne ili društvene razine), društvenu distancu (naglašavanje različitosti i diferencijacije u društvenom planu), društvenu nejednakost (institucionalnu ili strukturnu); institucionalni rasizam (diskriminacija na institucionalnoj razini - policija, škola itd.).

Interkulturalizam odražava aktivnu priliku za dijalog i interakciju (stvarne odnose) među kulturama (Makariev, 2008) i naglašava potrebu za pozitivnim kontaktom među ljudima u društvu, bez obzira na njihove kulturne razlike. Interkulturalizam izražava ideju „tališta“, sličnu onoj razvijenoj u Sjedinjenim Državama, u kojoj društvo poprima multikulturalni i multirasni oblik. Jedna od ovih bitnih značajki je da je, za razliku od Sjedinjenih Država, gdje se etničke i vjerske skupine miješaju na cijelom teritoriju zemlje i okuplja ih zajednička upotreba engleskog jezika i "američkih vrijednosti", Europska unija je unija povijesnih europskih nacionalnih država koje teže zajedničkim europskim vrijednostima. U Europi problem komunikacije među Europljanima daleko je od rješenja, unatoč sve većem utjecaju engleskog jezika (Ivanov, 1999.). **Multikulturalizam** ili plurikulturalizam izražava kontekst u kojem koegzistiraju različite kulturne skupine, dok transkulturalnost izražava mogućnost dijaloga i interakcije ljudi iz različitih kulturnih konteksta.

## 2. Interkulturalni dijalog



**Kulturni identitet** je i uvjet i prepreka interkulturalnoj komunikaciji, budući da percepcija drugih kao “stranaca” jača mehanizme razlikovanja. Ovi mehanizmi otežavaju preciznu procjenu razlika. Da bi se prevladao ovaj izazov, potrebno je naglasiti „druge“ kao „slične“ kako bi se došlo do razumijevanja i priznanja. Interkulturalizam, koji se pojavio kao antirasistički i anti-asimilacionistički filozofski koncept, postupno postaje društvena, posrednička i osobito obrazovna praksa. Poanta ovog procesa je formiranje određenog obrasca mišljenja i ponašanja za buduću aktivnu generaciju.

**Međukulturalni dijalog** ima za cilj intenzivnu komunikaciju i međusobno bogaćenje. Metodološka osnova je kulturni relativizam koji naglašava kritički i tolerantan etnocentrizam. Posljednjih desetljeća sve važniju ulogu u društvenom životu zauzimaju „univerzalne ljudske vrijednosti“ koje su dovele do međunarodnih sporazuma u pokušaju promicanja univerzalnog u kulturama (Grekova, 2010; Koleva, 2012).

### 3. Interkulturalna pedagogija

Novi trendovi na području obrazovanja, a posebno koncept međukulturalnog obrazovanja i osposobljavanja dovode do jednakih šansi i postaju doktrina suvremene pedagogije ne samo o postupanju s djecom u opasnosti ili iz etničkih manjina, već i u svakodnevnoj nastavi, uključujući visoko obrazovanje. Interkulturalna pedagogija odnosi se na međusobno obogaćivanje kultura, budući da je zapravo sustav načela. Prema ovom konceptu, ne postoje dvije identične kulture i to stvara želju za interakcijom. Povezana je s dvije pojave koje već poznajemo – interkulturalnošću i međukulturalnom komunikacijom. Interkulturalnost je vrsta diskursa i vrsta djelovanja; uvijek ima određene dimenzije – psihološku, povijesnu, političku, kulturnu itd. Međukulturalna komunikacija temelji se na kulturnom pluralizmu, te zaštiti svih društvenih skupina, pravu na identitet i suradnju. Stoga se međukulturalno obrazovanje može definirati kao obrazovanje temeljeno na filozofiji interkulturalizma (Ivanov, 1999., Koleva, 2007.)

**Multikulturalna (višekulturalna) pedagogija** mogla bi se definirati kao pedagoška strategija koja naglašava kulturni relativizam, vrijednosti svake kulture i njezinu legitimnu autonomiju. Ovo je obrazovanje koje uzima u obzir osobitosti svih kultura koje postoje na nacionalnom prostoru.

**Transkulturalna pedagogija** je pedagoška strategija u kojoj je naglasak na zajedničkim elementima u kulturi i na univerzalnim kulturnim elementima koji postaju most za međusobno razumijevanje.

**Interkulturalna pedagogija** redefinira odnos pedagogija-politika. Pedagoške ideje usko su povezane s političkim doktrinama. Interkulturalna pedagogija pristupa međusobno povezanim dimenzijama, poput političkih (smanjenje predrasuda i priznavanje vrijednosti drugih kultura), društvenih (razumijevanje društvenih problema ljudi s različitim identitetima), individualnih (individualno socio-kulturno iskustvo za pozitivan razvoj), socio-psihološkog (slabljenje granice između unutar i izvan grupa).

Primjena smjernica međukulturne pedagogije u sustavima visokog obrazovanja zahtijeva pozitivan stav prema studentima i njihovom kulturnom zaleđu. Od učitelja se traži da potaknu učeničko iskustvo u novoj sredini i potaknu komunikaciju u razredu. Maksimalnu pozornost treba posvetiti studentima koji su izolirani, ranjivi i imaju ograničen pristup resursima. Škola se mora tumačiti kao pluralističko okruženje za obostrano bogaćenje. Učitelji moraju usredotočiti rasprave na smanjenje sukoba, prihvaćajući činjenicu da je promjena modela socijalizacije spor i težak proces. Pritom bi se mogle koristiti korisne metode za aktivno učenje:

- **strukturirana rasprava:** dijalog je jedna od glavnih metoda interkulturalnog obrazovanja. Međutim, njegova se učinkovitost značajno povećava kada nastavnik postavi smjernice i pravila, zadržavajući pritom i neki opći okvir razmatranih pitanja;
- **simulacije i igre uloga:** ovdje je ključ pažljiva priprema prethodnog konteksta, raspodjela uloga, stvaranje i simulacija „stvarne situacije“ u kontekstu učionice. Treba poštivati učeničke želje ili nespremnost da sudjeluju u igri uloga, a ako odbiju izravno sudjelovanje, moraju se aktivno uključiti u praćenje i analizu igre;
- **rasprava:** teme za raspravu trebaju biti odabrane tako da budu zanimljive učenicima. Mora im se omogućiti da se unaprijed pripreme za raspravu koristeći specijalizirane materijale, rezultate istraživanja itd.
- **analiza vizualnog materijala:** u tu se svrhu mogu koristiti fotografije, umjetnička djela i razne slike.

## Literatura

- Grekova, M. (2010). Децата от ромски произход в задължителното средно образование: интегрирани и сегрегирани училища [Children of Roma origin in compulsory secondary education: integrated and segregated schools], *Sociology*, 2010, 175-186.
- Ivanov, I. (1999). Интеркултурно образование-курс лекции. Шумен [Intercultural education-lecture course]. Shumen.

- Koleva, I. (2012) –Етнопсихологически модел на образователното взаимодействие [Ethnopsychological model of educational interaction]. Sofia: Raabe.
- Koleva, I. (2007). Parent Ethno Psychology. Sofia: SEGA
- Makariev, P. (2008). Многообразие без граници [Diversity without borders]. Veliko Tarnovo.
- Council of Europe. (2006). *Plurilingual Education in Europe: 50 Years of international cooperation*. Strasbourg: Language Policy Division.
- United Nations. (1948). Universal Declaration of Human Rights. Retrieved from <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Williams, R. (1958). *Culture and Society*. London: Chatto & Windus.

## 2.5. INTERKULTURALNI PRISTUPI U RAZVOJU EUROPSKOG OBRAZOVNOG SUSTAVA

**Priredila PAX Rhodopica, Bugarska<sup>12</sup>**

### **Sažetak**

Europska društva postaju sve raznolikija kao posljedica mnogih čimbenika (ekonomskih, društvenih, kulturnih i povijesnih) i njihove različite evolucije u vremenu i utjecaju. To predstavlja ozbiljan izazov za prosvjetne djelatnike koji se moraju pozabaviti prisutnošću učenika sa značajnim razlikama u smislu kulturnog, vjerskog i društvenog porijekla. Posljednjih je godina na europskoj razini sve veća aktivnost u području međukulturnog obrazovanja unatoč načelu supsidijarnosti. Europska društva oslanjaju se na različite modele za rješavanje različitosti u obrazovanju, s različitim posljedicama za iskustva učenika. Dakle, Njemačka, Grčka i Irska preferiraju termin interkulturalizam i interkulturalno obrazovanje. S druge strane, Britanija i Nizozemska povijesno koristile koncept multikulturalizma (Faasa et al. 2013., str. 6.). Bez obzira na to koji je pristup prihvaćen, od velike je važnosti usmjeriti našu pozornost na pojmove i definicije i neke od osnovnih trenutaka i izazova s kojima se susreću u interkulturalnim i interetničkim obrazovnim okruženjima.

*Ključne riječi:* etnopsihologija; interkulturalni dijalog, međuetničko okruženje, multietničko obrazovanje, obrazovne tehnologije

---

<sup>12</sup> Autori za korespondenciju: Anelia Haradinova, e-mail: [haradinova@gmail.com](mailto:haradinova@gmail.com) i Hristo Berov, e-mail: [hristo.berov@gmail.com](mailto:hristo.berov@gmail.com)

## 2.5. Interkulturalni pristupi u razvoju europskog obrazovnog sustava

### 1. Definicije i koncepti

**Etnopsihologija** se u psihološkoj antropologiji smatra posebnim područjem. Etnopsihopedagogija se može promatrati kao integralna znanost koja koristi dijagnostičke alate socijalne psihologije, didaktičke alate pedagogije i objekt etnologije za razvoj odgovarajućih pedagoških tehnologija u obrazovnim sustavima pri radu s djecom različitog etničkog i nacionalnog podrijetla, u odnosu na one koji pripadaju dominantnoj kulturi (Koleva, 2000 ; Koleva, 2012).

U pedagoškoj praksi potrebno je primijeniti specifične tehnologije ili oblike pedagoške interakcije s djetetom, ovisno o njegovim etnopsihopedagoškim značajkama. To određuje korištenje odgovarajućih pedagoških i psiholoških pristupa, prema karakteristikama okruženja, obiteljskog jezika, etničke pripadnosti, uobičajenog obrednog sustava, socio-kulturnog statusa djeteta i roditelja u zajednici i drugih (Koleva, 2004; Koleva , 2007.).

**Međukulturni dijalog** izražava različite oblike interakcije i razmjene među ljudima različitih nacionalnosti, kulturnih korijena - što dovodi do međusobnog razumijevanja i smanjenja sukoba. Pravo bogatstvo ljudi je u njihovoj kulturi, stavovima, zajednicama i načinu života. Međukulturni dijalog razmjena je bogatstva i mudrosti koje posjeduje svaka zajednica. Mijenjajući to bogatstvo, ljudi se bolje upoznaju kao nacije, vjerske zajednice i ljudska bića, što zauzvrat stvara uvjete za poštivanje različitosti s kojima se ljudi rađaju.

**Manjina ili manjinska skupina** – društvena skupina koja ne izražava politički dominantan glas unutar populacije u društvu; manjina promatrana iz sociološke perspektive ne mora biti brojčana manjina (npr. Afrika, apartheid). To može biti svaka skupina koja je u nepovoljnom položaju u odnosu na dominantnu skupinu u smislu društvenog statusa, obrazovanja, zaposlenja, zdravlja i političke moći. Izraz manjinska skupina često se koristi u sociologiji, jer se manjina najčešće shvaća kao etnička manjina, dok se manjinske skupine obično ne odnose na etničke kriterije, a mogu se odnositi na osobe s invaliditetom, osobe različite seksualne orijentacije, vjerske manjine itd. (Krasteva, 1998; Grekova, 2001)

**Etnička skupina** – zasebna skupina ljudi čiji se članovi međusobno identificiraju na temelju stvarnog ili pretpostavljenog ukupnog naslijeđa - biološkog podrijetla, povijesti, rase, srodstva, vjere, jezika, kulture, teritorija, nacionalnosti ili izgleda. Pripadnici etničke skupine svjesni su svoje pripadnosti, a ljudi izvan nje prepoznati su kao različiti (Krasteva, 1998;

Grekovala, 2001).

**Nacija** – ovdje ćemo se poslužiti klasičnom definicijom francuskog povjesničara religija Ernesta Renana, prema kojem je nacija čisto i jednostavno jedan „dnevni referendum“ (Renan, 1993.). I iako bi takav pristup mogao biti malo previše banalan, svrha nije uključiti se u gotovo nemoguću pobjedu u bitci na ogromnom polju istraživanja usmjerenog na nacije.

**Nacionalizam** – naglasak na tzv. građanskom nacionalizmu. Građanski nacionalizam (drugi nazivi: revolucionarno-demokratski, politički, zapadni nacionalizam) tvrdi da je legitimitet države određen aktivnim sudjelovanjem njezinih građana u procesu političkog odlučivanja, tj. u kojoj mjeri država predstavlja "volju nacije". Glavni alat za određivanje volje nacije je plebiscit koji može imati oblik izbora, referenduma, konzultacija, otvorene javne rasprave itd. Pripadnost pojedinca naciji određuje se na temelju dobrovoljnog osobnog izbora i poistovjećuje s državljanstvom. Ljude ujedinjuje jednak politički status građana, jednak pravni status pred zakonom, osobna želja za sudjelovanjem u političkom životu nacije, privrženost zajedničkim političkim vrijednostima i opća građanska kultura. Radi se o tome da naciju čine ljudi koji žele živjeti zajedno na istom teritoriju (Kohn, 1955; Hobsbawm, 1990; Anderson, 1983; Gellner, 1983, Todorov, 2000).

**Solidarnost** – u području sociologije i politike, solidarnost je osjećaj jedinstva koji se temelji na zajednici interesa, ciljeva ili sklonosti među ljudima. Pojam označava društvene odnose koji povezuju ljude. Solidarnost izražava uzajamnu podršku i razumijevanje u društvu, kako između pojedinaca, tako i između grupa u zajednici. To odražava stupanj bliskosti društvenih odnosa. Izraz se uglavnom koristi u sociologiji, politici, a ponekad i u filozofiji.

**Empatija** – fenomen koji se temelji na principu "stavljanja sebe u tuđe cipele" i uvida u položaj drugog.

**Tolerancija** – u sociologiji i psihologiji izražava sposobnost mirnog, bez neprijateljstva, prihvatanja tuđeg načina života, ponašanja, običaja, osjećaja, mišljenja, ideja, uvjerenja.

## 2. Odgoj u međunacionalnim sredinama

Obrazovanje u međunacionalnim okruženjima odnosi se na interdisciplinarno znanstveno područje koje zahtijeva integrirano znanje u području subdiscipline. Gradi reflektirajuću sliku obrazovnih tehnologija integrirajući znanja o socijalnoj psihologiji, etnopedagogiji, pedagogiji razvoja, psihologiji razvoja (dobna psihologija, etnopsihologija, etnopsiholingvistika, etnopsihosemantika i kulturna antropologija).

*Odgoj djece u međunacionalnim okruženjima.* Odgoj djece s različitim etno-kulturnim obilježjima u kontekstu globalnog i postmodernog društva i danas je izazov. To zahtijeva izgradnju promjenjivih obrazaca ponašanja etničke i vjerske tolerancije i sposobnost društvene inteligencije i orijentacije, kao i promišljanje o ponašanju djetetovih osobnosti na kooperativnoj, osobnoj, intelektualnoj i komunikacijskoj razini.

*Multietničko obrazovanje* odnosi se na obrazovanje, osposobljavanje i socijalizaciju djece i odraslih s različitim vrijednostima i vrijednosnim usmjerenjima, koji žive zajedno na teritoriju jedne zemlje. Budući da pripadaju različitim etničkim zajednicama i grupama, s različitim kulturnim tradicijama, običajima i jezikom, obrazovni proces zahtijeva dodatna pitanja. Koristeći posvećene tehnike druženja, treneri mogu naglasiti mehanizme uključivanja u dominantnu kulturu, a istovremeno biti svjesni razlika, posebnosti i etničkog naslijeđa svakog učenika.

Socijalizacija je rezultat asimilacije i aktivne reprodukcije društvenog iskustva pojedinca u svakodnevnom životu. Uključuje izgradnju društvenih veza, uključivanje u kulturu, razvoj samosvijesti, individualni pojam o sebi, društveno znanje, učenja uloga i sustav za društvenu orijentaciju.

Globalni pristup obrazovanju temelji se na sljedećim dimenzijama:

- **prostor:** ako se bilo gdje u svijetu dogodi određeni događaj, to ne može utjecati na druge zemlje i ljude;
- **vrijeme:** sve što se događa posljedica je određenog uzroka koji je već činjenica i utječe na ono što će uslijediti;
- **integritet:** osoba, događaj ili specifična situacija ne mogu se odvojiti na dijelove. Svaka se osoba razvija na mnogo načina: društveno, emocionalno, kognitivno itd. Svako pitanje sastavljeno je od mnogih elemenata (s jednom ciljnom jedinicom) za nju jednako važnih.

Vrijednosti. Postoje dvije vrste vrijednosti: **aktivna** i **kognitivna**. Aktivne vrijednosti pojavljuju se u ponašanju i izboru stvarnih objekata, u skladu s etnopsihološkim stavovima pojedinca. Kognitivne vrijednosti očituju se u izboru objekata simbola. Odražavaju se u umu pojedinca u obliku vrijednosnih usmjerenja i služe kao važan čimbenik za društvenu regulaciju tipova etnokulturnih odnosa.

*Refleksija:* proces osvještavanja, samoregulacije i samoprocjene znanja i modela ponašanja, u procesu zajedničke komunikacije i interakcije na osobnoj, kooperativnoj (zajednička aktivnost), intelektualnoj (proces osvještavanja znanja) i komunikacijskoj razini.



Postoje različite teorije o razvoju **etničke psihe**: pristup temeljen na „kulturi i osobnosti“, psihoanalitička škola antropologije; škola za proučavanje nacionalnih karaktera od strane kulturnih antropologa, teorijski model društvenog karaktera, bihevioristički pristup proučavanju etničkih grupa, kognitivna antropologija, interpretativna antropologija itd. Ta raznolikost teorijskih pristupa zahtijeva od bilo koje obrazovne institucije da nametne svoje vlastitu sliku, vlastiti specifičan obrazovni sustav i nastojati uvesti odgovarajuće pedagoške tehnologije.

U **postmodernom društvu** potrebno je premostiti jaz između pojedinaca, društvenih skupina i nacija, što je jedan od velikih izazova našeg doba. Posljednjih godina sve se više istraživača usmjerava na proučavanje međuetničkih problema obrazovanja. Poznavanje kulturnog sadržaja etničke psihe klizi po površini stvarnih problema.

**Interkulturalno obrazovanje** temelji se na psihološkom aspektu etničke pripadnosti (kultura nacije koja postoji u određenoj zemlji, etničkim zajednicama i podgrupama). Suvremene pristupe ovim pitanjima podržava etnopsihopedagogija, posebna disciplina u kontekstu psihološke antropologije. Psihološki aspekt kulture dominantna je tema etnopsihopedagogije, od početka njezina razvoja kao discipline.

Krajem 30 -ih razvijen je konceptualni okvir pod nazivom "kultura i osobnost". Djela E. Sapira, R. Benedicta, M. Meada, E. Cardinera i niza drugih uglednih antropologa školu postavljaju „na greben vala“ više od dva desetljeća u istraživanju odnosa među pojedincima, društva i kulture u Sjevernoj Americi. Mnogi znanstvenici koji istražuju osobnost i kulturu okrenuli su se djelima S. Freuda, usredotočujući se na psihoanalitičku teoriju i "psihodinamiku" u tumačenju osobnih procesa. Interpretacija mentalnih procesa povezivanjem s "okolinom" bila je konceptualna perspektiva koja je dominirala tijekom 1930-ih i 1940-ih. Pokušaji konceptualiziranja odnosa "kultura-osobnost" u kulturnoj antropologiji 1930-ih i ranih 1940-ih najčešće su povezani s konceptima "osnovne osobnosti" i "modalne osobnosti". Ova dva pojma (tj. osnovna i modalna osobnost) imaju zajednički korijen, ali su i u suprotnosti, međusobno se nadopunjuju, ali se u određenom smislu i sami isključuju.

### 3. Etnopsihopedagogija

Etnopsihopedagogija razumije i istražuje prirodu kulture fokusirajući se na psihu njezinih "nositelja" - na integralnoj razini. Kultura se tretira kao "određivanje osobnosti", ali sa ambicijom dubljeg uranjanja u ovaj proces, s analitičkog stajališta: koje su specifične zemlje ili konfiguracija odrednica najvažniji za obrazovanje ličnosti; kako i kada, te na koji način su mentalno učinkoviti

u procesima socijalizacije itd.

*Obrazovne tehnologije* u etnopsihopedagogiji temelje se na vodećim psihološkim konceptima i pristupima: ponašanju, kulturno-povijesnoj, etničkoj identifikaciji i drugima. U svojoj koncepciji društvenog karaktera, Fromm (1962) tvrdi da je u djelovanju društva ljudska energija strukturirana u karakternim crtama, zajedničkim za većinu pripadnika klase i/ili društva u cjelini. Koncept se, međutim, ne bavi individualizacijom strukture karaktera pojedinca i 'matricom karaktera' koja se razvila u procesu prilagodbe društvenog subjekta ekonomskim, društvenim i kulturnim uvjetima. U svom ranijem djelu, Fromm (1962, str. 62) opisuje društveni karakter kao "jezgru karaktera, zajedničku većini pripadnika kulture, za razliku od individualnog karaktera po kojem su ljudi koji pripadaju jednoj kulturi različiti".

*Refleksivni pristup*, u kontekstu kulturno-povijesnog teorijskog modela koji je razvio L.S. Vygotsky, naglašava razmišljanje i obrazovanje kao ključne koncepte. Ostala znanstvena dostignuća, poput pedagoške psihologije, psihosemantike, etnopsiholingvistike i etnopsihopedagogije, ukazuju na mogućnost primjene procesa samoregulacije, samoprocjene i svijesti za jačanje međuetničke tolerancije i promišljanja.

Rješenje obrazovnih problema manjina može se tražiti promatranjem kako same manjine, tako i dominantne skupine.

- **Socijalni pristup** manjinske skupine promatra kao marginalizirane društvene skupine. S tog gledišta, obrazovanje je uvjet i nužnost za uspjeh na tržištu rada i prioritet nacionalne sigurnosti. Kad se problemu pristupi sa stajališta ljudskih prava, fokus je na jednakosti i jednakim mogućnostima. Prema ovom tumačenju, najozbiljniji razlog neuspjeha obrazovanja među djecom manjinskog podrijetla je diskriminacija.
- **Nacionalni pristup** tretira manjinske grupe kao političke subjekte i usredotočuje se prije na stupanj autonomije u obrazovnom sustavu nego na specifične sadržaje obrazovnog procesa. Na nacionalnoj razini, promjena obrazovnih stavova, smanjenje stereotipa i predrasuda mogu prevladati postojeće probleme u smislu uključivanja ranjivih etničkih zajednica.

#### 4. Europski primjeri

Interkulturalizam i njegove brojne implikacije na obrazovni sustav jedno su od važnih pitanja koja će odlučujuće oblikovati dinamiku i značajke nadolazećeg europskog društva. Pitanje obrazovnog sustava sposobnog osigurati jednake mogućnosti svim učenicima bez obzira na njihovo društveno ili kulturno podrijetlo te razviti međukulturnu svijest i vještine u ime čitave

školske populacije bit će temeljni poligon za sve multikulturalniju Europu.

U Grčkoj se interkulturalna integracija odnosi na nekoliko društvenih skupina: grčke emigrante koji se vraćaju, strance (i useljenike i izbjeglice) i takozvane „etničke Grke“ iz zemalja postsovjetskog političkog prostora i Albanije. Posebni naponi ulažu se u integraciju migrantske skupine s nekoliko zakona i nizom mjera (Markou i Parthenis, 2016).

Španjolska naglašava migracijske skupine jer je Španjolska jedno od vodećih odredišta imigranata s gotovo 7 milijuna legalnih stanovnika u 2013. i romskom zajednicom. Prateći državnu politiku oblikovanu u nekoliko dokumenata, uključujući posebnu strategiju za integraciju, španjolski naponi usmjereni su na četiri glavne teme – školovanje djece imigranata, osmišljavanje i vrednovanje posebnih programa i resursa, dvojezičnost i jezična raznolikost te pristup vrijednostima i stavovima (Llorente et al., 2016.). Sličan pristup prihvaćen je u Njemačkoj, ali stvara mnogo problema. Velika je razlika u tome što se država i društvo moraju suočiti s potpuno drugačijom situacijom koju dodatno komplicira prisutnost takozvanih gastarbajtera i njihovih potomaka, a također i novih imigranata iz istočne Europe, Bliskog istoka, Azije i Afrike (Catarci i Fiorucci, 2016).

*Na praktičnoj razini.* Nužan preduvjet za pedagogiziranje obrazovnog okruženja je poznavanje vrijednosnih usmjerenja obitelji i poticanje interkulturalnog dijaloga. Na praktičnoj razini, etnopsihološki pristupi trebali bi se primijeniti i na manjinske i na dominantne skupine. Ovaj cilj zahtijeva dobro razumijevanje složenosti pojmova kao što su nacija (posebno u njenim građanskim aspektima), solidarnost i tolerancija (koji definiraju modernu naciju u današnje vrijeme).

## Literatura

- Anderson, B. (1983). *Imaginary Communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (2016). Intercultural Education in the German Context. In *Intercultural Education in the European Context Theories, Experiences, Challenges*, M. Catarci & M. Fiorucci (Eds.), p. 73-102, London: Routledge.
- Faasa, D., Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2013). Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), 300-318.
- Fromm, E. (1962). *Beyond the chains of illusion, My encounter with Marx and Freud*. New York: Continuum.

- Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. New York: Corneil University Press.
- Grekova, M. (2001). *Малцинство. Социално конструиране и преживяване [Minority: social construction and experience]*. Sofia: Kritika i Humanism.
- Hobsbawm, E.J. (1990). *Nations and Nationalism from 1780 to the present. Programme, Myth, Reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohn, H. (1955). *Nationalism*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- Koleva, I. (2000). *Ethnopsychopedagogy of speech*. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Koleva, I., & Ivanovaq, Z. (2004). *Етнопсихопедагогика на детето [Ethnopsychopedagogy of the child]*. Sofia: Sega.
- Koleva, I. (2007). *Етнопсихопедагогика на родителя [Ethnopsychopedagogy of the parent]*. Sofia: Sega.
- Koleva, I. (2012). *Ethno - Psychological Model of the Educational Interaction*. Sofia: Raabe.
- Krasteva, A. (ur.). (1999). *Communities and identities in Bulgaria*. Ravenna: Longo Editore,
- Llorente, T.P., Soler, J.V., & Pérez, L.C. (2016). Intercultural Education in the Spanish Context. In *Intercultural Education in the European Context Theories, Experiences, Challenges*, Catarci, M. and M. Fiorucci (ur.), pp. 131-165. London: Routledge
- Markou, G.P. (2016). Intercultural Education in Europe: The Greek Experience. In *Intercultural Education in the European Context Theories, Experiences, Challenges*, Catarci, M. and M. Fiorucci (ur.), pp. 167-201. London: Routledge.
- Renan, E. (2018/1893). *What is a nation?* NY: Columbia University Press.
- Todorov, V. (2000). *Ethnos, Nation, Nationalism. Aspects of Theory and Practice*, Paradigma: Sofia.

MODUL III. Teorijski pristupi i tehnologije interakcija s višejezičnim studentima

**3.1. Obrazovne paradigme studiranja u multikulturalnom okruženju**

**3.2. Psihopedagoški razvoj učenika u multikulturalnom i interkulturalnom okruženju**

**3.3. Vrijednosno orijentirani model društvenog ponašanja**

**3.4. Didaktičko-metričke metode i postupci za procjenu stupnja znanja učenika**

**3.5. Alati za obrazovanje u multikulturalnom i interkulturalnom okruženju**

### 3.1. OBRAZOVNE PARADIGME UČENJA U MULTIKULTURNOM OKRUŽENJU

**Priredilo Transilvania University of Braşov, Rumunjska<sup>13</sup>**

#### **Sažetak**

Multikulturalno obrazovanje odgovor je obrazovnih institucija na pitanje kulturne raznolikosti, osmišljeno kako bi pomoglo prosvjetnim radnicima da minimiziraju probleme vezane za različitost i maksimiziraju njezine obrazovne prilike i mogućnosti (Banks, 2015). Kako bi se razumjelo kako je škola od 1960-ih pokušala odgovoriti na izazove koje je, povijesno i trenutno, predstavljalo multikulturalno obrazovno okruženje, ovo poglavlje ima za cilj preći na glavne obrazovne paradigme izgrađene tijekom vremena i otkrivene u pregledu literature: paradigma etničkih aditiva, paradigma razvoja samopoimanja, paradigma kulturne deprivacije, paradigma kulturnih razlika, jezična paradigma, paradigma kulturne ekologije, paradigma zaštitne disidentifikacije, strukturalna paradigma, multi-faktorska paradigma.

*Ključne riječi:* etničke skupine, multikulturalno obrazovanje, paradigme

---

<sup>13</sup> Autor za korespondenciju: Marinela Şimon, e-mail [marinela.simon@unitbv.ro](mailto:marinela.simon@unitbv.ro)

### 3.1. Obrazovne paradigme učenja u multikulturalnom okruženju

#### Uvod

Pokreti etničke revitalizacije koji su se dogodili 60-ih i 70-ih u zapadnim zemljama, poput SAD-a, Kanade i Ujedinjenog Kraljevstva, doveli su do više društvenih, ekonomskih, kulturnih, političkih i obrazovnih promjena. I to se dogodilo tim više što su se obrazovne institucije smatrale simbolima moći koje su sudjelovale u marginalizaciji i stigmatizaciji etničkih skupina (Williamson, 2008, apud Banks, 2009, str. 17). Odgovor obrazovnih institucija na pokrete etničke revitalizacije vremenom se materijalizirao u različitim paradigmatima koje se „ne moraju nužno odvijati linearno ili po ustaljenom redoslijedu, već se općenito odnose na različite faze ovih pokreta“ (Banks, 2009, str. 18).

U smislu koji je dao filozof Thomas Kuhn, pojam "paradigme" označava "općepriznata znanstvena dostignuća koja, neko vrijeme, pružaju model problema i rješenja za zajednicu praktičara" (Kuhn, 1970., str. 8.). Ovaj koncept također uključuje zakon, načela, objašnjenja i teorije znanosti.

U sljedećim odlomcima pregledat ću najvažnije obrazovne paradigme koje su se vremenom razvile kao odgovori na pokrete etničke revitalizacije, kako ih je predstavila Banks (2015). Korisnost ovih paradigmi koje su identificirale banke leži u činjenici da uspijevaju uhvatiti odnos između vrijednosti u obrazovanju, obrazovnim politikama i programima. Ove su paradigme također korisne jer:

- a) su se razvili kao načini konceptualiziranja i objašnjavanja određenog fenomena, u ovom slučaju obrazovanja etničkih skupina, kroz određeno vremensko razdoblje. Ako se okolnosti promijene ili se poveća sposobnost znanja, tada se postojeća paradigma može zamijeniti prikladnijom;
- b) logični su i lako razumljivi. Stoga, ako se identificira nova ideološka perspektiva, tada je relativno jednostavno razviti povezane obrazovne politike i praktični kurikulum primjenjiv na učionicu (Sullivan, 2004.).

#### 1. Paradigma etničkih aditiva

*Glavne pretpostavke:* podaci o etničkim skupinama mogu se dodati u postojeći kurikulum bez njegovog restrukturiranja.

*Glavni cilj:* prilagoditi nastavni plan i program dodavanjem posebnih jedinica, satovima



i praznicima manjinskih grupa.

*Školski programi i prakse:* poglavlja s etničkim studijama; tečajevi koji sadrže informacije o herojima, hrani ili praznicima koji su specifični za određene etničke skupine.

Paradigma etničkih aditiva usredotočuje se na dodavanje dijelova kulture etničke ili društvene klase (Sullivan, 2004, str. 349.). Točnije, neki podaci o kulturi i povijesti etničkih skupina uključeni su u školski kurikulum, osobito u tečajeve humanističkih znanosti, društvenih znanosti i jezičnih umjetnosti (Boateng, 2000). Ti bi podaci istaknuli heroje etničkih skupina i obilježavanje etničkih blagdana. Također, to može uključivati „kulturne prikaze na zidovima školskog okruženja“ i upotrebu izraza koji su specifični za etničke skupine, tako da se pojedinci mogu osjećati kulturno i društveno priznatim (Sullivan, 2004, str. 349.).

Ova se paradigma smatra prvom jer se javlja tijekom najranije faze pokreta etničke revitalizacije (integracije), kada etničke skupine zahtijevaju da se njihovi heroji, praznici i doprinosi uključe u nastavni plan i program. Također, u ovoj fazi učitelji imaju malo znanja o etničkim skupinama i lakše im je dodati izolirane podatke „nego integrirati etnički značajne sadržaje u kurikulum“ (Banks, 2009, str. 21.).

## 2. Paradigma razvoja samopoimanja

*Glavne pretpostavke:* etnički sadržaji mogu poboljšati samopoimanje kod učenika etničkih manjina. Očigledan niski samo-pojam učenika mnogih etničkih manjina.

*Glavni ciljevi:* poboljšati samopoimanje i akademska postignuća kod učenika koji pripadaju etničkim manjinama.

*Školski programi i prakse:* posebne jedinice u etničkim studijama koje ističu doprinos etničkih skupina u izgradnji nacije; jedinice o poznatim etničkim pojedincima.

Glavni cilj obrazovnih institucija u prvoj fazi pokreta etničke revitalizacije je potaknuti ponos mladih u manjinama i poboljšati samopoimanje u etničkim skupinama. Ovaj pristup temelji se na zaključcima da vođe manjinskih grupa pokušavaju stvoriti novi pozitivan etnički identitet i da učitelji pretpostavljaju da ljudi koji su doživjeli etničku ili rasnu diskriminaciju i društvenu isključenost imaju negativne koncepte o sebi i negativan stav prema vlastitoj etničkoj skupini (Banks, str. 21). Ova pretpostavka odgovara osnovnoj ideji biheviorističke perspektive, koja ima sposobnost objasniti načine na koje vanjski čimbenici utječu na ponašanje. U biheviorističkoj paradigmi, *sebstvo* je definirano kao “repertoar ponašanja usmjerenih poviješću nepredviđenih okolnosti” (Reed, 2002, str. 240). Stoga se, iz perspektive paradigme

samopojmanja, obrazovne institucije bave pitanjima manjinskih etničkih skupina usredotočujući se na „razvoj pojedinca bez obzira na kulturno podrijetlo i da bi to postigli mogu dodirnuti bazu s kulturnim temeljima“ (Sullivan, 2004, str. 349.).

Nažalost, ovom rješenju obično nedostaje dubina i koristi kulturu kao sredstvo komunikacije, a ne kao važan obrazovni temelj koji se vrednuje sam po sebi (Sullivan, 2004). Također, Boateng (2000) tvrdi da je glavni problem ove paradigme taj što, iako su etnički događaji dodani u nastavni plan, tumačenje i perspektive ostaju eurocentrični.

### 3. Paradigma kulturne deprivacije

*Glavne pretpostavke:* mladi ljudi s niskim primanjima i oni koji pripadaju manjinskim etničkim skupinama socijalizirani su u obiteljima i zajednicama što im oduzima mogućnost stjecanja kulturnih obilježja i spoznajnih spoznaja neophodnih za uspjeh u školi.

*Glavni ciljevi:* nadoknaditi kognitivni deficit i disfunkcionalne kulturne karakteristike s kojima etnički mladi ljudi započinju svoje obrazovno putovanje.

*Školski programi i prakse:* bihevioralna i intenzivna kompenzacijska obrazovna iskustva. Prema ovoj paradigmi, učenici manjine ne uspijevaju se nositi sa školskim zahtjevima zbog kulturne deprivacije i neodgovarajućeg jezika i kulturnih vještina. Teoretičari tvrde da su loši školski rezultati povezani sa siromaštvom, neorganiziranošću obitelji, intelektualnim i kulturnim nedostacima (Coleman apud Saporito i Sohoni, 2007; Bourdieu i Passeron apud Wiggan, 2007; Bernstein apud Smith, 2012).

Kulturno deprivirano dijete opisuje se kao ono koje ne može imati koristi od obrazovnih mogućnosti koje društvo obično pruža za najbolji mogući razvoj individualnih potencijala ili od mogućnosti da iskoristi prilike zapošljavanja koje društvo nudi (Das, 1971, str. 80). ). Prema teoretičarima kulturne deprivacije, cilj škole postao je kompenzacijski s obzirom na kulturu i akademske vještine (Smith, 2012). Stoga su se suvremene ideje o kulturnoj deprivaciji usredotočile na načine kompenziranja disfunkcionalnog obiteljskog života djece iz radničke klase, dajući im time priliku da se ravnopravno natječu sa svojim vršnjacima iz srednje klase koji imaju prednost u kulturi.

### 4. Paradigma kulturne razlike

*Glavne pretpostavke:* manjinske grupe imaju jaku, bogatu i raznoliku kulturu.

*Glavni ciljevi:* promijeniti školsku kulturu kako bi se poštivao način života etnički mladih

ljudi i strategije poučavanja prilagodile specifičnim osobinama učenika različitog kulturnog porijekla.

*Školski programi i prakse:* nastavne strategije koje odgovaraju i osjetljive su na kulturne razlike.

Perspektiva integracije i učenja usredotočena je na različitost kao izvor znanja za sve u organizaciji. Kulturna se raznolikost percipira kao katalizator kreativnosti, što će vjerojatno rezultirati boljim učinkom, jer razlike u pozadini dovode do divergentnog mišljenja i novih načina organiziranja zadataka i radnih procesa (Ely i Thomas, 2001). Van Vught (2008) je također tvrdio da raznolikost u obrazovanju dolazi s mogućnostima eksperimentiranja i inovacija. Na primjer, stvaranje kulturno raznolikih timova pruža mogućnosti za uzajamno učenje i razvoj inovativnog nastavnog materijala koji odgovara i potrebama različite studentske populacije i profesionalnim vještinama koje traži tržište rada (Vos i Čelik, 2016.). Kulturno odgovorno upravljanje razredom zahtijeva brižne odnose, velika očekivanja, asertivnost i slobodu od borbe za moć (Bondy et al, 2007.). Također, učitelji moraju razumjeti „cijelo dijete“ (Smith, 2012).

## 5. Jezična paradigma

*Glavne pretpostavke:* školski uspjeh učenika koji pripadaju manjinskim etničkim skupinama je loš jer se obrazovni sadržaji ne podučavaju na jeziku kojim se govori u njihovoj obitelji i zajednici.

*Glavni cilj:* pružiti početnu nastavu materinjeg jezika učenicima iz manjinskih etničkih skupina.

*Školski programi i prakse:* poučavanje engleskog kao drugog jezika; nudi dvojezične obrazovne programe.

Jezična paradigma pojavila se šezdesetih godina prošlog stoljeća, kao odgovor na izazove s kojima se engleski obrazovni sustav suočava u integraciji imigranata iz Indije i Azije. Kao rezultat razrednog iskustva s učenicima iz različitih etničkih skupina, odgajatelji su se jednoglasno složili da je jezik glavna prepreka u procesu integracije škole. S njihovog gledišta, činjenica da su se predmeti poučavali na engleskom, a ne na materinskom jeziku, bila je velika prepreka u postizanju akademskog uspjeha. Kasnije, sedamdesetih godina prošlog stoljeća, pedagozi u Francuskoj otkrili su da se isti princip primjenjuje i na studente iz Azije i sjeverne Afrike. Istodobno, u Sjedinjenim Državama nastavnici su tvrdili da bi, ako se riješi jezični

problem useljeničkih portorikanskih ili meksičkih učenika, mogli doživjeti školski uspjeh (Banks, 2009).

Rješenje se sastoji u posebnom osposobljavanju nastavnika i razvoju nastavnih materijala koji podupiru nastavu engleskog kao drugog jezika useljeničkim studentima. Nažalost, nakon što su ovi tečajevi engleskog / francuskog jezika bili dostupni studentima useljenicima, učitelji su shvatili da na integraciju i školski uspjeh useljenika utječu i drugi čimbenici osim jezika. Dakle, pristup koji se temelji isključivo na jeziku ne jamči poboljšanje akademskih uspjeha učenika koji pripadaju manjinskim etničkim skupinama.

## 6. Paradigma kulturne ekologije

*Glavne pretpostavke:* niska akademska postignuća manjina posljedica su, prije svega, njihovog protivljenja mainstream kulturi.

*Glavni ciljevi:* omogućiti marginaliziranim etničkim manjinama da postanu dio mainstream kulture.

*Školski programi i prakse:* obrazovne intervencije usmjerene na promjenu kulturnih obilježja manjinskih zajednica kako bi postale kompatibilnije s onim što se smatra dominantnom društvenom praksom i kulturom.

Paradigma kulturne ekologije razmatra široke društvene i školske čimbenike, kao i dinamiku unutar manjinskih zajednica. "Ekologija" se odnosi na "okruženje", "okruženje" ili "svijet" u kojem ljudi (manjine, u ovom slučaju) vode svoj život, dok se "kultura" općenito odnosi na način na koji se ljudi (manjine) ponašaju i odnose prema svom svijetu (Ogbu i Simons, 1998.).

U svojim studijama Ogbu (1998.) razlikuje dobrovoljne učenici migranti (one koji su dobrovoljno emigrirali u neku državu) i one koji nisu dobrovoljni (oni koji su na ovaj ili onaj način prisiljeni na migraciju) i smatra da se dobrovoljni učenici migranti općenito dobro snalaze u školi, jer se oni i njihove obitelji pridržavaju vrijednosti i kulture zemlje u koju su doselili, što im znatno olakšava integraciju i suočavanje s izazovima. Nasuprot tome, prisilni učenici migranti nerado se mijenjaju i pokazuju prilično neprijateljski stav prema svemu što se odnosi na kulturu u koju su ušli, dok su konzervativniji u svom pridržavanju tradicije, vrijednosti i osobnih normi, što im znatno otežava integrirati i dobro se ponašati u školi. Prema ekološkoj kulturnoj teoriji, obitelj i zajednica kojoj učenik pripada i način na koji se odnose prema dominantnim kulturnim vrijednostima imaju važnu ulogu u postizanju školskog uspjeha. Vrijednost teorije kulturne ekologije je u tome što će pomoći nastavnicima razumjeti zašto se učenici mogu ponašati u

učionici i izvan nje dok slijede obrazac ponašanja svojih grupa. Iz kulturno-ekološke teorije proizlazi da se, kako bi se učenicima manjina pomoglo u uspjehu u školi, problem nepovjerenja u škole (i kasniji nedostatak napora) mora prepoznati i riješiti (Ogbu i Simons, 1998.).

## 7. Paradigma zaštitne disidentifikacije

*Glavne pretpostavke:* kada pojedinci osjećaju da bi se trebali pridržavati grupnih stereotipa ili se na temelju tih stereotipa ocjenjuje, njihov osjećaj sebe postaje ugrožen.

*Glavni ciljevi:* prevladati klasne ili rasne stereotipe u postupanju sa studentima koji su dio marginaliziranih etničkih skupina.

*Školski programi i prakse:* obrazovni programi koji uklanjaju rasne ili klasne stereotipe za stvaranje akademskog okruženja pogodnog za samopouzdanje.

Steele (1992) je sugerirao da stereotipna prijetnja dovodi do toga da manjinske grupe potcjenjuju ulogu akademika, te se stoga disidentificiraju u školi i odvajaju osobni uspjeh od akademskih postignuća. Također, stereotipne prijetnje mogle bi uzrokovati da ti pojedinci aktiviraju obrambeni mehanizam akademske disidentifikacije kako bi zaštitili svoju percepciju sebe.

Prema Voelklu (1997), disidentifikacija u školi smatra se “nedostatkom osjećaja vrednovanja škole i pripadnosti školi”. Emocionalno stanje disidentifikacije opisano je na sljedeći način: „učenik niti ima osjećaj pripadnosti niti cijeni školu“. Ne osjeća se kao prihvaćen član zajednice, ima malo ili nimalo osjećaja da se "uklapa", ne osjeća se ugodno ili adekvatno, ne uspijeva uključiti školu u svoju definiciju sebe, može osjećati ljutnju ili neprijateljstvo prema školi, radije bi bio u drugačijem okruženju, ne osjeća se predan instituciji ili bi mogao imati nepovjerenje prema njoj (Voelkl, 1997). Kako bi se smanjila pojava stereotipa i njihovih posljedica, učitelj može stvoriti otvoreno okruženje za učenje u kojemu se pogreške i pogreške procjenjuju kao prilike za učenje (Dweck, 2008), pružiti mudru povratnu informaciju koja motivira učenike da se poboljšaju (Cohen et al. 1999.) i njegovati osjećaj pripadnosti (Walton i Cohen, 2011.).

## 8. Strukturalna paradigma

*Glavne pretpostavke:* škole imaju ograničenu ulogu u uklanjanju rasizma i diskriminacije i promicanju jednakosti među svim učenicima, uključujući one s niskim primanjima ili one koji pripadaju manjinskim skupinama. Potrebne su strukturne promjene, kako političke tako i

gospodarske, kako bi se poboljšali akademski uspjesi studenata iz obitelji s niskim primanjima ili manjinskih etničkih skupina.

*Glavni ciljevi:* učenici i nastavnici trebaju razumjeti strukturne ekonomske i političke čimbenike koji ometaju društvenu mobilnost i pomoći im u predanosti radikalnim društvenim i ekonomskim promjenama.

*Školski programi i prakse:* obrazovni programi koji promiču jednakost i pomažu učenicima razumjeti strukturne čimbenike koji dovode do rasizma i diskriminacije i kako se ta strukturna pitanja mogu riješiti.

Škola se općenito smatra, kao i ostale institucije u društvu, naizgled neutralnom ulogom, ali iz radikalne perspektive zapravo predstavlja interese dominantne skupine. Kada se bave obrazovnim pitanjima, zagovornici ove paradigme smatraju da bi sve politike koje uvode promjene u obrazovanju trebale uzeti u obzir opće probleme društva u cjelini (Sullivan, 2000, str. 225.). Radikalizmi vjeruju da se škola ne može boriti protiv diskriminacije jer je njezina glavna uloga daljnje promicanje vrijednosti dominantne skupine, a multietnički obrazovni programi radije su izgrađeni kako bi spriječili pobunu onih koji su diskriminirani u sustavu koji stvara strukturne barijere, nego se bavili sa stvarnim problemima marginaliziranih skupina. Rješenje bi bilo u razvijanju radikalnih obrazovnih i programa u zajednici usmjerenih na podizanje svijesti učenika, roditelja i učitelja o prirodi kapitalističkog društva, specifičnim društvenim i ekonomskim nepravdama, razvoju kritičkih vještina i praksi te predanosti prevladavanju ekonomskih, društvenih i obrazovno ugnjetavanje.

## 9. Antirasistička paradigma

*Glavne pretpostavke:* obrazovne nejednakosti koje trpe učenici manjine uglavnom su posljedica individualnih, kulturnih, društvenih, institucionalnih i strukturnih oblika rasizma.

*Glavni ciljevi:* potaknuti školu, učenike i nastavnike da razumiju i riješe svaki od gore navedenih čimbenika.

*Školski programi i prakse:* programi smanjenja predrasuda; analiza kulturnih pretpostavki i njihovog društvenog i obrazovnog utjecaja; uvažavanje snaga i ograničenja različitih kultura i onoga što možemo naučiti od svake od njih; razumijevanje grupnog identiteta te među- i unutargrupnih interakcija, osobito u školi; razumijevanje različitih aspekata institucionalnog rasizma i kako on može utjecati na školu; razumijevanje kako se moć u društvu i u školi može povezati s rasnim razlikama.

Antirasistička paradigma implicira da je dominantno društvo odgovorno za školske neuspjehe koje su zabilježili učenici manjine. Rasizam se smatra razlogom nejednakosti u školi, a smatra se da škola ima važnu ulogu u uklanjanju osobnih i institucionalnih nejednakosti kako u akademskoj praksi tako i u društvu u cjelini. To bi se moglo postići kroz radionice i tečajeve o rasizmu za učitelje i lekcije protiv rasizma za učenike, ispitivanjem kurikuluma, stava nastavnika i normi obrazovnih ustanova (Sullivan, 2000.).

### Zaključci

U multikulturalnom društvu obrazovanje bi trebalo odražavati njegovu multikulturalnu baštinu. Kako bi obrazovni sustav bio u skladu s potrebama suvremenog društvenog konteksta i pomogao učenicima da postanu ispunjeni odrasli, škola mora obrazovati djecu za život u raznolikoj, multikulturalnoj zajednici.

U tom smislu, Banks je postavio mogućnost druge paradigme, koja priznaje višefaktorsku stvarnost kao osnovu za multikulturalni obrazovni odgovor. Napomenuo je da su prethodne paradigme često paradigme s jednim faktorom i stoga propadaju pred brojnim silama koje oblikuju iskustva marginaliziranih učenika (Sodusta, 2019.). Višefaktorska paradigma potrebna je za objašnjenje velikih razlika u akademskim postignućima različitih populacijskih skupina, jer jednofaktorske paradigme ne mogu objasniti složene i više varijabli koje rezultiraju razlikama u postignućima.

### Literatura

- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: foundations, curriculum, and teaching*. New York: Routledge.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education. Dimensions and paradigms in Banks, J. A. (Ed.). *The Routledge international companion to multicultural education*, pp. 9-33. New York: Routledge.
- Boateng, F. (2000). Education in a multicultural society: the role of black studies. In Aldridge, D. P., Young, C. (Ed.) *Out of the revolution: the development of Africana studies*, pp. 147-162, Lexington Books.
- Bondy, E., Ross, D. D., Galligane, C., & Hambacher, E. (2007). Creating environments of success and resilience: culturally responsive classroom management and more. *Urban Education*, 42, 326-348.



- Cohen, G. L., Steele, C.M., & Ross, L. D. (2008). The mentor's dilemma: Providing critical feedback across the racial divide. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1302–18.
- Das, J. P. (1971). Cultural Deprivation: Euphemism and Essence. *The Journal of Educational Thought*, *Revue de la Pensée Éducative*, 5(2), 80-89.
- Dweck, C. (2008). *Mindsets and math/science achievement*. Carnegie Foundation.
- Ely, R. J., & Thomas, D. A. (2001). Cultural Diversity at Work: The Effects of Diversity Perspectives on Work Group Processes and Outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46(2), 229-273.
- Kuhn, T.S. (1970). *The Structure of Scientific Revolution*, 2nd edition. Chicago: University of Chicago.
- Ogbu, J.U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education, *Anthropology & education quarterly*, 29(2), 155-188.
- Reed, A. (2002). Social identity as a useful perspective for self-concept based consumer research. *Psychology and marketing*, 19(3), pp. 235-266.
- Saporito, S., & Sohoni, D. (2007). Mapping Educational Inequality: Concentrations of Poverty among Poor and Minority Students in Public Schools, *Social Forces*, 85(3), 1227-1253.
- Smith, S.C. (2012). Cultural Relay in Early Childhood Education: Methods of Teaching School Behavior to Low-Income Children. *Urban Review*, 44, 571-588.
- Sodusta, D.J.P. (2019). A pilot study on the development of a multicultural education paradigm scale for public school teachers in Iloilo Province, Philippines. *International Journal of Research in Teacher Education*, 10(3), 18-41.
- Steele, C.M. (1992). Race and the schooling of Black Americans. *Atlantic Monthly*, 269, 68-78.
- Sullivan, K. (2000). Education of Maori Aotearoa/New Zealand. In Leicester, M., Modgil, C., & Modgil, S. (ur.) *Systems of education: theories, policies and implicit values*, New York: Falmer Press.
- Sullivan, K. (2004). Don't shoot me, I'm only the messenger: discourses, dialectics and deficits. In Olssen, M. (Ed.). *Culture and learning: access and opportunity in the classroom*, pp. 345-363. Connecticut: Information Age.
- van Vught, F. (2008). Mission diversity and reputation in higher education. *Higher education policy*, 21, 151-174.
- Voelkl, K.E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3), 294–

318.

Vos, M., Celik, G., & de Vries, S. (2016). Making cultural difference matter? Diversity perspective in higher education. *Equality, diversity and inclusion: An international journal*, 35(4), 254-266.

Walton, G. L., & Cohen, G. M. (2012). A Brief Social-Belonging Intervention Improves Academic and Health Outcomes of Minority Students. *Science*, 331, 1447-1451.

Wiggan, G. (2007). Race, School Achievement, and Educational Inequality: Toward a Student-Based Inquiry Perspective. *Review of Educational Research*, 77 (3), 310-333.

### 3.2. PSIHOPEDAGOŠKI RAZVOJ STUDENATA U MULTIKULTURNOM I INTERKULTURNOM OKRUŽENJU

**Priredila Pax PAX Rhodopica, Bugarska<sup>14</sup>**

#### **Sažetak**

Cijeli svijet je u procesu globalizacije čija je značajna tendencija interkulturalna komunikacija i razmjena studenata. Suvremeno društvo postaje neizmjenjivo multikulturalno i višejezično, a broj stranih studenata upisanih na sveučilišta povećava se svake godine. Pedagogija se bavi psihološkim aspektom prilagodbe, koji se djelomično preklapa s konceptom društvene prilagodbe i uključuje prilagođavanje osobe kao pojedinca životu u društvu, u skladu sa zahtjevima društva, njegovim potrebama, motivima i interesima. Rješenje problema obrazovanja pripadnika manjina može se tražiti kako kod pripadnika samih manjina, tako i kod pripadnika većinskog društva. Pristupi su različiti ovisno o gledištu: socijalni, ljudska prava, multikulturalizam, nacionalnost itd. Nužan preduvjet za pedagogizaciju obrazovnog okruženja je poznavanje vrijednosnih normi obitelji i poticanje međukulturalnog dijaloga. Temelj obrazovnog procesa je percepcija središnje uloge studenata u tom procesu. Suvremene pedagoške tehnologije posvećene su socijalizaciji studenata - procesu u kojem nastavnik ima ulogu moderatora.

*Ključne riječi:* psihološki aspekt obrazovanja, multikulturalno obrazovanje, etnokulturalni stereotipi, percepcija studenata, socijalizacija studenata.

---

<sup>14</sup> Autor za korespondenciju: Anelia Haradinova, e-mail: haradinova@gmail.com

### 3.2. Psihopedagoški razvoj studenata u multikulturalnim i interkulturalnim okruženjima

#### 1. Obrazovanje u današnjem svijetu

Suvremeni svijet proživljava proces globalizacije čija je značajna tendencija razmjena studenata i interkulturalna komunikacija. Budući da naše društvo postaje neizmjerljivo **višejezično** i **multikulturalno**, a broj stranih studenata u visokoškolskim programima raste svake godine, istraživačko polje procesa akulturacije neprestano se širi. Često se **strani studenti** susreću s mnogim izazovima poput jezičnih barijera, usamljenosti, nostalgije, poteškoći u prilagodbi zbog kulturoloških razlika, poteškoći u uklapanju u društvo, financijskih problema, percipirane diskriminacije i predrasuda, osjećaja mržnje i gubitka društvene podrške, krivnje i straha. U današnjem društvu sveučilišni profesori često komuniciraju s multikulturalnim auditorijem u tradicionalnom ili online formatu. Većina sveučilišnog kadra, kao najveći izazov, naglašava problem *konstruktivnog prijenosa znanja* u multikulturalnom okruženju. Osim toga, kognitivne, psihopedagoške i komunikacijske specifičnosti prepoznaju se kao potencijalni problemi. Razvoj *obrazovanja koje je osjetljivo na potrebe različitih kultura* nije cilj samo za različite stručnjake, već i nastavnike koji imaju znanje o međukulturalnim izazovima. Ovih dana tečajevi i programi osposobljavanja, uključujući učenje na daljinu, monokulturalni su, odnosno ne zadovoljavaju u potpunosti potrebe studenata u informacijskom društvu. Pri tome je glavno pitanje kako izgraditi konstruktivno obrazovanje u kontekstu interkulturalnog obrazovanja (Taratukhina & Tsyganova, 2017: 267).

#### 2. Psihološki aspekt prilagodbe

Psihopedagogija se bavi adaptacijom i njezinim psihološkim aspektom. Taj se aspekt djelomično preklapa s pojmom socijalne prilagodbe. Također se bavi procesom prilagodbe/adaptacije osobe kao pojedinca društvu u skladu sa zahtjevima tog društva te njegovim/njezinim potrebama, interesima i motivima. Najbolji put do **uspješne društvene prilagodbe** je odgovarajućim odgojem i općim obrazovanjem, stručnim i radnim osposobljavanjem te suživotom. Današnje razumijevanje **društvene prilagodbe** usko je povezano s procesima akulturacije. Većina procesa akulturacije uključuje dvije glavne strategije akulturacije koje se temelje na dva čimbenika/faktora. Prvi faktor koji utječe na odabir strategije akulturacije je razvoj i održavanje individualnog etničkog identiteta u društvu. Drugi faktor je

*motivacija* koja odgovara spremnosti pojedinca da stupi u kontakt s predstavnicima/pripadnicima drugih etničkih skupina/drugih skupina komunikatora.

Potreba za **multikulturalnim obrazovanjem** kao oruđem obrazovnih aktivnosti temeljno je načelo koje određuje nove standarde, nastavne planove i programe za osposobljavanje budućih stručnjaka. Često je zadatak nastavnika prvenstveno potaknuti prisutne multinacionalne skupine na poštovanje i suradnju.

**Interkulturalna komunikacija/dijalog** označava različite oblike interakcije među ljudima različitih etničkih pripadnosti i kulturnog porijekla, što dovodi do međusobnog razumijevanja i smanjenja sukoba. Pravo bogatstvo koje ljudi posjeduju je njihova kultura, odnosi, zajednica i način života. Interkulturalna komunikacija/dijalog razmjena je bogatstva i mudrosti koje svaka zajednica posjeduje. Razmjenjujući ovo bogatstvo, ljudi se međusobno bolje upoznaju kao nacije, vjerske zajednice i ljudska bića, pa se u skladu s tim stvaraju uvjeti za poštivanje različitosti s kojima se ljudi rađaju (Taylor, 1994; Valchev, 2004).

### 3. Etnokulturni stereotipi - autostereotipi i heterostereotipi

**Autostereotipi** su percepcije, procjene, očekivanja, ideje relevantne za odgovarajuću etnokulturnu zajednicu, prema vlastitim prezentacijama, opisima, održivoj slici vlastite etničke pripadnosti. U ovom kompleksu, vizijom „nas“, „našeg“ sasvim prirodno dominiraju pozitivne ideje i ocjene.

**Heterostereotipi** su skupovi prosudbi, evaluacijskih percepcija i definicija za druge etničke skupine/narode. Mogu biti pozitivni ili negativni, ovisno o „zapisima“ u povijesnom sjećanju različitih etničkih grupa/naroda, iz njihovih povijesnih sukoba ili njihovih povijesno-kulturnih interakcija.

**Interkulturalno obrazovanje** uključuje obrazovanje, osposobljavanje i socijalizaciju djece i odraslih, nositelja različitih kultura, duhovno i materijalno, stvorenih u povijesnom razvoju određene nacije ili etničke zajednice. Primjenjuju se didaktičke i obrazovne tehnike koje otkrivaju što je zajedničko, a što različito među pripadnicima različitih kultura.

Rješenje obrazovnih problema pripadnika manjinskih zajednica može se tražiti kako od samih pripadnika manjina, tako i od većine. Pristupi se mogu razlikovati ovisno o stajalištu: društvenom, ljudskim pravima, multikulturalizmu i nacionalnosti.

**Društvena prilagodba** promatra manjinske zajednice kao javno marginalizirane zajednice. S tog gledišta, obrazovanje je nužan uvjet za uspjeh na tržištu rada i prioritet nacionalne sigurnosti. Kad se problemu pristupi sa stajališta ljudskih prava, fokus je na ravnopravnosti i jednakim mogućnostima. Prema ovom tumačenju, najozbiljniji razlog neuspjeha obrazovanja među djecom manjinskog podrijetla je diskriminacija.

- **Nacionalni pristup** tretira manjinske zajednice kao političke subjekte i naglašava njihov stupanj autonomije u obrazovnom sustavu, a ne specifične sadržaje obrazovnog procesa. Na nacionalnoj razini potrebno je promijeniti obrazovne stavove, stereotipe i predrasude (svih subjekata u procesu obrazovne interakcije, prema svim fazama obrazovnog sustava) kako bi se riješili postojeći problemi uključivanja ranjivih etničkih zajednica i društvenih skupina.
- Nužan **preduvjet pedagogizacije** obrazovnog okruženja je poznavanje vrijednosnih normi obitelji i poticanje međukulturnog dijaloga. **Na praktičnoj razini**, etnopsihološki pristupi trebali bi se primijeniti kako na pripadnike manjinskih zajednica, tako i na one koji se smatraju dijelom etničke većine. Svijest o nacionalno prihvaćenom složenom konceptu, posebno u njegovim građanskim aspektima, dobro je polazište. S tim u vezi, preporučljivo je obratiti pozornost na pojmove poput **solidarnosti** i **tolerancije** koji su prisutni u modernim nacijama.

Naravno, ciljna skupina trebala bi imati pristup literaturi i materijalima koji se odnose na način života prisutnih manjina. Za stjecanje međukulturne kompetencije sudionika obrazovnog procesa - studenata i nastavnika, nužna je obuka iz područja komunikacije. Pritom cilj nije prenijeti iscrpno znanje; to je prije proces ovladavanja tematskim i usmjerenim znanjem o relevantnim područjima stranih/drugih kultura, načinima uočavanja kulturnih razlika i mogućnostima suočavanja s njima, korištenjem znanja potrebnog za adekvatno djelovanje u međukulturnim okruženjima/situacijama. U pedagogiji se izraz „interkulturno obrazovanje“ koristi češće od izraza „interkulturalna komunikacija“, ali rezultat osposobljavanja (obrazovanja) trebalo bi biti znanje, vještine, tehnike i prakse za učinkovitu međusobno zadovoljavajuću međukulturnu komunikaciju (Roth, 2001: 564-576).

#### 4. Percepcija studenata

Temelj obrazovnog procesa je percepcija središnje uloge studenata u razvojnim nastojanjima. Danas jedva da bi itko osporio da je svaki student jedinstvena osoba sa svojim osobinama, interesima, sposobnostima i obrazovnim potrebama. Uz usko specijalizirane obrazovne zadatke, obrazovni sustav treba razvijati, kao osnovnu društvenu vrijednost, poštivanje prava i sloboda svakog pojedinca i ne diskriminirati ga po bilo kojoj osnovi. Međutim, ravnopravan pristup ne znači jednaku skrb za sve studente, već različit pristup prema njihovim različitim potrebama. Nije dovoljno samo upoznati i prihvatiti drugoga, već treba uzeti u obzir i njegov ili njezin kulturni identitet i formiranje tolerantnog stava kroz poštovanje i uvažavanje. Potrebno je da se studentima iz manjinskih zajednica pristupi posebnim metodama i da se razmišlja iz njihove pozicije. Na kraju, ali ne i najmanje važno, studenti moraju moći izraziti svoj stav o glavnim pitanjima upravljanja i razvoju škole/fakulteta. Moraju biti sposobni aktivno sudjelovati u raznim oblicima studentske samouprave. Tako će sveučilište obrazovati građane koji nisu ravnodušni prema onome što se oko njih događa i koji će moći zastupati/braniti svoj položaj u društvu.

#### 5. Socijalizacija studenata

Suvremene pedagoške tehnologije posvećene su **socijalizaciji studenata** – procesu u kojem nastavnik ima ulogu moderatora. Ovaj je pristup osobito prikladan za izgradnju osobnosti s izrazito tolerantnim obrascima ponašanja, orijentiranim prema univerzalnim vrijednostima u globalnom svijetu. Uočavanjem, osvještavanjem i prijenosom znanja u svakodnevnim situacijama studenti razvijaju vlastite modele ponašanja. U tom smislu, direktivni i monološki pedagoški pristup prema načelu „**subjekt-objekt**“ nije primjeren. U skladu s tim, kod studenata se mora potaknuti sposobnost društvene realizacije u međuetničkom okruženju. Potrebno je da shvate da ničije mišljenje o svijetu nije univerzalno. Glavni pristup je situacijski, koji se ostvaruje rješavanjem kontradikcija koje se javljaju u svakodnevnom životu. Moderator ne daje izravne upute i zabrane koje skreću pozornost na žrtvu već studentima daju mogućnost neovisne odluke. Profesori bi trebali usmjeravati grupe studenata različitog etničkog porijekla. **Poticanje i podrška** pozitivnim kvalitetama dovest će do izgradnje pozitivnog samopoštovanja kod studenata, uključujući studente u nepovoljnom položaju.

Cilj je uspostaviti osjećaj dostojanstva i samopoštovanja koji će olakšati integraciju studenata u višenacionalno društvo. Uključivanje studenata provodi se poticanjem aktivnosti kroz



izražavanje mišljenja u rješavanju izazvanih ili spontanih kontradikcija. Student mora shvatiti da se suradnjom i postizanjem zajedničkih ciljeva mogu postići i individualni ciljevi. Pravo na slobodu izražavanja mišljenja i donošenja odluka nepromjenjivo je. Nedopustivim se smatra samo ponašanje koje utječe na druge.

Analiza domaćih i stranih istraživanja na temu **stranih studenata i studenata pripadnika manjinskih zajednica** i njihovog načina prilagođavanja novom društveno-kulturnom okruženju i životnim uvjetima dovela je do organizacije socio-psiho-pedagoške podrške prilagodbi stranih studenata ili studenata pripadnika manjinskih zajednica. Identifikacija aspekata za formiranje kulturnog identiteta i utjecaj različitih čimbenika okoliša također su odigrali značajnu ulogu u procesu definiranja.

**Socio-psiho-pedagoška podrška prilagodbi stranih studenata ili studenata pripadnika manjinskih zajednica** postiže se pomoću dvije međusobno povezane teme: uspostavljanje sociopedagoških uvjeta za uspješno prilagođavanje migranata/stranih studenata;

- formiranje volonterskih skupina studenata koji su voljni i sposobni raditi na prilagodbi vršnjaka novome kulturnom okruženju (Konkina et al., 2015:210).

Prema nekim autorima (npr. Konkina et al., 2015:210-217), optimalno sredstvo za rješavanje ovog problema su projektne aktivnosti koje pretpostavljaju upoznavanje s većinskom tradicijskom kulturom, njegovanje vještina konstruktivnog angažmana i formiranje tolerancije kod djece imigranata. Sredstva za oblikovanje kulturnog identiteta kod studenata imigranata uključuju elemente folklora (npr. priče), igre i animirane filmove koji se koriste tijekom adaptivne interakcije u školama i kod kuće. Rezultat takvog pristupa može se ocijeniti iz bilateralne perspektive:

- omogućuje rješavanje ne samo problema prilagodbe studenata imigranata, već pomaže i studentima volonterima u stjecanju praktičnog iskustva u radu sa studentima;
- proširenje etničkih i kulturnih horizonta budućih sveučilišnih profesora i nastavnog kadra.

## Literatura

Konkina, E. V., Lutovina, E. E., Nikolaeva N. A., Egorova Y.N., & Thyssen P. P. 2015. "Socio-Psycho-Pedagogical Support of Migrant Children Adjustment in Educational Institutions". *International Education Studies*, 8(4):210-217.

Filpisan, M., Tomuletiu A.-E., Gyorgy, M., & Moldovan, T. 2012. "Practical Guide of

- Intercultural Education”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46:5523-5528.
- Roth, K. 2001. “Material culture and intercultural communication”. *International Journal of Intercultural Relations*, 25:563-580.
- Taylor, C. 1994. “The politics of recognition”. U *Multiculturalism. Examining the politics of recognition*, ur. A. Gutmann, 25–74. Princeton: Princeton University Press.
- Tarasova, A. N. 2017. “Acculturation and Psychological Adjustment of Foreign Students (the Experience of Elabuga Institute of Kazan Federal University)”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237:1173-1178.
- Taratukhina, Y. V., & Tsyganova, L. A. 2017. “The Problems of Teaching and Learning in a Cross-Cultural Environment”. U *International Conference on Strategic Innovative Marketing IC-SIM 2017: Strategic Innovative Marketing*, ur. Sakas, D. P., & Nasiopoulos, D., 267-275. London: Springer.
- Valchev, R. 2004. *Интерактивни методи и групова работа в межкултурното образование: Книга на водещия [Interactive methods and group work in intercultural education: A presenter's book]*. Sofia: Център Отворено образование.

### 3.3. VRIJEDNOSNO ORIJENTIRANI MODEL SOCIJALNOG PONAŠANJA

Priručio Buckinghamshire New University, Ujedinjeno Kraljevstvo<sup>15</sup>

#### Sažetak

Unutar sveučilišnog konteksta možete pronaći studente kojima je potrebna podrška unutar organizacije, jer se mogu suočiti s fizičkim ili emocionalnim poteškoćama koje mogu ometati njihovu sposobnost da završe odabrani program. Ako sveučilišni sustav ima podršku u zajednici, na primjer podršku studentima, područje posvećeno uključivanju studenata, savjetodavne službe, službe za osobe s invaliditetom, financije, smještaj i aktivne studentske zajednice – studentsko putovanje bi moglo postati više kohezivno, a ishodi učenja bi se mogli lakše ostvariti. Pojmovi *lošeg ponašanja*, *problemi u ponašanju* i *emocionalni problemi* se isprepliću, jer je jedan uzročni čimbenik drugog. Poglavlje iznosi teorijsku pozadinu razloga za pogrešnu klasifikaciju problema u ponašanju studenata i upute za identificiranje studenata s problemima u ponašanju.

*Ključne riječi:* socijalno ponašanje, vrijednosti, obrazovni sustavi, problemi u ponašanju i emocionalni problemi

---

<sup>15</sup> Autor za korespondenciju: Florin Ioraş, e-mail: florin.ioras@googlemail.com

### 3.3. Vrijednosno orijentirani model socijalnog ponašanja

Cilj mnogih obrazovnih sustava je podržati visokokvalitetno obrazovanje za sve učenike. Učenici će tako doprinijeti i na značajan će način biti uključeni u društvo. Pružanje obrazovanja primarna je odgovornost država u mnogim društvima. Obrazovanje mora biti dostupno svim učenicima. Od obrazovnih sustava se traži da potiču i podržavaju razvoj obrazovanja za sve. Sami pružatelji obrazovanja trebaju razvoj i osposobljavanje. Takvi pružatelji su na primjer predavači, asistenti i ostali u instituciji. To dalje utječe na pojam studentskog iskustva. Studentsko iskustvo uzima u obzir jesu li zadovoljene njihove fizičke, psihološke, socijalne potrebe te potreba za učenjem. Obrazovne su institucije dužne uspostaviti politike i procedure kako bi pružale podršku studentima.

Obrazovna ustanova ima temeljnu odgovornost za studenta koja je strukturirana u faznom pristupu. Na primjer, unutar studentskog životnog ciklusa; student započinje pristup visokom obrazovanju putem prospekata, prijave, prijemnog, registracije, upisa, napredovanja i na kraju diplomiranja. Svakom fazom ovog postupka upravlja ili ju inicira drugi odjel, unutar organizacije visokog obrazovanja ili izvan nje. Kada je student unutar ustanove, postupak brige o studentima je unutar strukture podrške sveučilišta. Nije profesor odgovoran za brigu o studentu, njegova je uloga da djeluje kao nastavnik, trener i mentor koji vodi studenta kroz njegov studij i krajnji ishod.

Možda ćete pronaći studente kojima je potrebna podrška unutar organizacije; može biti fizička ili emocionalna i može ometati njihovu sposobnost da dovrše odabrani program. Ako sveučilišni sustav ima podržavajuću zajednicu, na primjer podršku studentima, područje posvećeno inkluziji studenata, savjetodavne službe, službe za osobe s invaliditetom, službe za financije, smještaj i aktivni Studentski zbor, studentsko putovanje bi bilo kohezivnije, a ishodi učenja lakše ostvarivi.

Uloga predavača, kao što je ranije navedeno, jest pružanje aktivnog okruženja za učenje, podučavanje, mentorstvo, bilo da se radi o individualnom podučavanju ili u širem kontekstu, predavanjima. Znanstvenici su utvrdili da su potrebe studenta najvažnije u pogledu studentskog iskustva i ishoda. Primjerice, u prošlosti se u sveučilišnom okruženju vrlo malo pozornosti posvećivalo studentskom iskustvu, ali zbog širenja europske zajednice, Brownsovog izvještaja u Velikoj Britaniji i razmjene znanja između sveučilišta, to je sada prioritet za institucije visokog obrazovanja kako bi bili sigurni da svi studenti imaju pozitivno iskustvo unutar svoje

organizacije. Za studente s različitim obrazovnim potrebama, sveučilišta moraju uspostaviti inkluzivnu politiku kako bi se osigurao jednak pristup obrazovanju za sve i kako bi se izbjegao negativan utjecaj na ishod studenata koji može rezultirati:

- Ograničene mogućnosti zapošljavanja kao rezultat pokrivenosti kurikuluma
- Podrška usmjerena samo na invaliditet
- Sredstva su prioritarna za stručna međudjelovanja
- Nedostaju ustanove u ruralnim i nerazvijenim područjima
- Sveučilišta ne pružaju usluge velikom broju studenta s posebnim potrebama na štetu ostalih studenta koji bi mogli zatražiti usluge

Važno je navesti da studenti imaju pravo na pristup obrazovanju s najmanje jednim pružateljem usluga. Obrazovanje za sve, inkluzija, jednak pristup i obrazovanje bez pristranosti bi trebali biti principi ugrađeni u to pravo. Akademici često imaju poteškoća u pružanju podrške studentima s posebnim potrebama u učionici. Obično im nedostaje znanja i razumijevanja za ophođenje i pomaganje studentima s višestrukim potrebama. Nerijetko se osjećaju nemoćno, neopremljeni s relevantnim vještinama, stručnošću i znanjem za bavljenje sa studentima koji imaju probleme u ponašanju.

Illback i Nelson (1996, str. 24-30) podržavaju širenje koncepta sudjelovanja kao rješenja za ispunjavanje potreba učenika i podržavaju ih da ostvare svoj puni potencijal. Važno je navesti da ni studente ni potporu koju dobivaju ne treba kontrolirati, ali je presudno okruženje u kojem je student, u obliku smještajnih kapaciteta koje student može koristiti kao okvir podrške za pomoć akademikima u prepoznavanju i razumijevanju posebnih potreba studenata. Teorije o emocionalnim potrebama, emocionalnoj podršci, vrstama karaktera, suradnji, participativnom modelu, "preuzimanju vlasništva", sudjelovanju u nastavi, grupnom pristupu i jednakim sustavima, se proučavaju kako bi se omogućilo svakodnevno sveučilišno pristupanje podršci studentima. Kako bi bili uspješni, predavači će trebati podršku za rad na odgovarajući način sa studentima s problemima u ponašanju.

Ashman i Elkins (1994, str. 294) navode kako je identifikacija problema u ponašanju složena jer različita razmatranja mogu utjecati na nju. Akademici koji susreću studente s komplikacijama u ponašanju, nailaze na poteškoće u prepoznavanju takvih studenata. Potrebni su im postupci i podrška kako bi pomogli tim studentima. Predavači su svakodnevno u učionici naviknuti na ono što je prepoznato kao normalno ponašanje. Stoga su sposobni prepoznati kada je ponašanje studenta izvan onoga što je prihvaćeno kao normalno ponašanje.

Koncept *poremećaja u ponašanju* ima veću važnost u kontekstu obrazovanja (Kerr i Nelson, 1989, str. 5). Osim toga, sve manje je stigmatizirano, a više je prihvaćeno da studenti pokazuju takve probleme u ponašanju.

Ashman i Elkins (1994., str. 294.-295.) iznose sljedeće razloge pogrešne klasifikacije problema u ponašanju:

- Ne koriste se psihološki testovi za određivanje poremećaja u ponašanju mjerenjem osobnosti, tjeskobe ili prilagodbe. Probirni i projektivni testovi, procjena osobnosti, skale procjene ponašanja, nisu uvijek valjane i naknadno se mogu koristiti samo za kategorizaciju studenata koji mogu imati problema u ponašanju. Identificiranje studenata s potencijalnim problemima u ponašanju u prvom redu vrše akademici.
- Na izvedbu testa utječu uvjeti koje nije lako kontrolirati kada se test provodi
- Ponašanje studenata značajno se razlikuje u svakodnevnim situacijama i tijekom provođenja testiranja te prema psihologu.
- Poznate obrazovne potrebe, poput sljepoće, nemaju prepoznatu definiciju.
- Ovisno o zemlji, terminologija koja se koristi za pozivanje sličnih pojmova ima različita značenja. Time se postizanje konsenzusa u definiranju takvih pojmova značajno otežava.
- U mnogim slučajevima nacionalne definicije ne pronalaze rješenja za bavljenje identificiranim ponašanjima, one teže kvantificirati negativno ponašanje koje pokazuje student. Posljedično, definicije dovode do izdvajanja studenta kao lošeg, a ne njegovo ponašanje.
- U mnogim su slučajevima svi studenti označeni isto, bez razlike između blagih problema ponašanja i ozbiljnih problema u ponašanju.
- Do 1970-ih, studenti su bili klasificirani kao oni koji remete, ali od 1980-ih sveučilišta i studenti dijele odgovornost za rješavanje ometajućih incidenata.
- Ovisno o slučaju, dijagnostička tijela imaju različite mogućnosti prepoznavanja problema u ponašanju koje pokazuju studenti; može se primijetiti da student pati od mentalnih zdravstvenih problema, ali drugi zdravstveni stručnjaci mogu na isto ponašanje gledati kao na ukazivanje na emocionalne probleme.

Problematično ponašanje podložno je individualnoj procjeni. Procjena je subjektivni čimbenik prema kojem se ponašanje tumači kao neuredno, nenormalno ili problematično. Laslett

(1977, str. 29) takve studente opisuje kao one koji „pokazuju dokaze emocionalne nestabilnosti ili psiholoških poremećaja i kojima je potreban poseban obrazovni tretman ili dodatna podrška u okolini kako bi utjecali na njihovu osobnu, društvenu i obrazovnu prilagodbu“.

Iskusni predavači mogu pretpostaviti da su neka ponašanja normalna ako se uzmu u obzir društvena i psihološka pozadina. Neka ponašanja mogu biti posljedica stresnih reakcija na okoliš. Kada promjene ponašanja studenta slijede obrazac, može se naići na neke poteškoće. U tom pogledu Rutter (apud Laslett 1977, str. 33) razlikuje brojne okolnosti koje utječu na ponašanje, osobito antisocijalne, neurotične ili poremećaje ponašanja, vršnjačku skupinu koja se ne prilagođava prisutnosti antisocijalnih neurotičnih poremećaja, hiperaktivni poremećaj pažnje - ADHD, razvojni poremećaji, psihoze, psihoze koje se razvijaju u ili nakon puberteta, kašnjenje mentalnog razvoja i studenti pod utjecajem socijalno-ekonomskih uvjeta.

Prinsloo (1995, str. 7) tvrdi da ponašanje uvijek treba prosuđivati u skladu s okolnostima, jer zakoni neke zemlje dopuštaju određena ponašanja kao normalna, dok ih ostale zabranjuju. Religijske norme također utječu na stajališta o pristojnom i neispravnom ponašanju. Kulturne razlike u pogledu prihvatljivih normi, vrijednosti, tradicije, običaja i uvjerenja utječu na to kako se ponašanje doživljava. Ljudi iz različitih kultura slijede svoje kulturne vrijednosti.

Ponašanja koja se bitno razlikuju od onoga što je poznato kao "normalno" ponašanje obično je lako uočiti, ali ponekad je promjena suptilna. Grossman i Grossman (1990, str. 80) smatraju da akademici imaju moralnu dužnost pokušati promijeniti ono što svi smatraju problematičnim ponašanjem. Autori (Grossman i Grossman, 1990, str. 80) nastavljaju s ovom ocjenom sugerirajući da predavači moraju imati na umu da pojedinačni čimbenici poput osobnih svidanja i nesvidanja, vlastitog moralnog kompasa i osobnih glavnih briga mogu utjecati na njihovo mišljenje o tome da se ponašanje studenata klasificira kao da treba posebnu pozornost ili ne treba.

Obrasci ponašanja mogu se definirati na temelju kriterija kao što su društveni i kulturni standardi; razvojni standardi; učestalost pojave problema u ponašanju; intenzitet problema u ponašanju; vremensko razdoblje tijekom kojeg se javlja problem ponašanja; svako normalno ponašanje; nesreća vremena i mjesta kada se ponašanje događa; osobito kada se ponašanje tih studenata uspoređuje s običnim studentima; te činjenica da problematični studenti obično imaju takav problem u ponašanju često tijekom dnevne rutine.

Na temelju pregledane znanstvene literature, poteškoće u ponašanju mogu se klasificirati kao:



- **ozbiljnije ponašanje**, redovito povezano s mogućim psihijatrijskim problemima, na primjer anoreksijom ili dječjom shizofrenijom;
- **manje ozbiljno ponašanje** ima obrazac koji se javlja tijekom duljih vremenskih razdoblja. Uzroci su često duboko usmjereni i zahtijevaju utvrđivanje temeljnih odlučujućih čimbenika smetnji u ponašanju.
- **manje prirode**, kada je ponašanje prisutno neko vrijeme i može se povezati s određenim kontekstom. Oni su privremene prirode i mogu se lako prevladati uz podršku grupe vršnjaka u svakodnevnom životu studenta.

Drugi se istraživači usredotočuju na razlikovanje sekundarnih i primarnih problema u ponašanju. Primarni problem u ponašanju naveden je kao „krov“ naknadnih problema. Sekundarni problem se razvija iz primarnog problema. Kategorizacija prikaza ponašanja kao "problematičnog" vrši se kada student ometa kolege studente. Nužno je zapamtiti da označavanje studenata u razredu na temelju njihove tolerancije i sposobnosti za snalaženje, osjetljivosti i stavova ima izravan utjecaj na način na koji ih njihovi vršnjaci doživljavaju, a time i na način na koji će biti podržani.

Bowerova definicija problema u ponašanju reprezentativna je za mnoge kontekste. Prema Boweru (1969, 1981) stanje koje se manifestira tijekom dugog vremenskog razdoblja i u značajnoj mjeri sa sljedećim karakteristikama, koje negativno utječu na obrazovno iskustvo studenata, mogu definirati probleme/poremećaje u ponašanju na sljedeće načine:

- nesposobnost za učenje, koje nije posljedica zdravstvenih čimbenika, osjetljivih ili intelektualnih sposobnosti
- nesposobnost društvene prilagodbe vršnjacima i predavačima;
- neprikladna vrsta ponašanja koja se pokazuje tijekom normalne rutine;
- trajni osjećaj nesreće ili depresije;
- sklonost izražavanju emocionalnog stresa, npr. zbog problema s kojima se suočava na sveučilištu, student pokazuje strahove ili bolove; i
- predstavljanje nesređenog ponašanja u predavačkom okruženju neko vrijeme, kao i trajna nespremnost pridruživanju drugim studentima u njihovim aktivnostima.

Engleski kodeks prakse (Farrell 1995, str. 8) definira probleme u ponašanju koji se javljaju kada student:

- nije angažiran redovito s obrazovnim ustanovama;
- pokazuje opsesivne i sumnjive prehrambene navike;

- pokazuje znakove zlouporabe supstanci;
- ponaša se mahnilo, nepredviđeno i ometajuće;
- pokazuje znakove uznemiravanja prema drugim studentima; i
- njihovo mentalno zdravlje je upitno.

Grosenick i Huntze (apud Apter i Conoley, 1984, str. 16) smatraju *poremećaje u ponašanju* boljim konceptom koji pokriva veći i cjelovitiji skup problema u ponašanju od koncepta *emocionalnih poremećaja*. Poremećaji ponašanja također su lakše prihvaćeni u društvu i manje stigmatizirani. Hewett i Taylor (apud Apter i Conoley, 1984, str. 16) navode da su blagi poremećaji ponašanja rezultat ili indikacija poremećaja ponašanja, dok su ozbiljnije poteškoće povezane s emocionalnim poremećajima.

*Poremećaj ponašanja* Barker (1983, str. 58) klasificira kao „koji uključuje agresivno i destruktivno ponašanje i uključuje delinkvenciju. Ponašanje ne bi trebalo biti dio nekog drugog psihijatrijskog poremećaja, poput neurotičnog poremećaja ili psihoze, ali mogu biti prisutni manji emocionalni poremećaji." Odgovor i reakcija na društveno neprihvaćeno ponašanje studenta jest da se na to gleda kao na poremećaj u ponašanju, dok se ponašanje koje nije u skladu s prihvaćenim normama prema ljudima ili imovini doživljava kao „privlačenje pozornosti“. Prema Laslettu (1977, str. 33), *poremećaj ponašanja* može se pripisati onim studentima koji su društveno neprilagođeni i ponašaju se izvan prihvaćenih normi i koji "ne uspijevaju ispraviti svoje odstupanje kao odgovor na društvene sankcije". Stoga se takvo ponašanje treba smatrati društveno uvredljivim. Kako bi prenijeli slobodu od svog neprijateljstva, tjeskobe i ljubomore prema drugim utjecajima u svom okruženju, oni pokazuju određeno ponašanje kao izlaz.

Prema Wardleu (apud Laslett 1977, str. 34), ozbiljna anksioznost smatra se jednim od uzroka poremećaja u ponašanju studenta i on je naziva "sindromom životinje stjerane u kut". Student s neotkrivenim ponašanjem straha ili ozbiljnim problemom kojeg je doživio ili ga je svjestan, iznevjeren od vršnjaka u razredu, reakcija na stresno okruženje kod kuće, napetosti koje uključuju studenta ili nekoga od njegovih članova iz najužeg kruga, prekinuta veza, moždane disfunkcije, depresija, suicidalne misli, adolescentska zbunjenost i poremećene misli ili iznenadno i mjerljivo pogoršanje rezultata studenta može biti temeljni korijen ponašanja. Nadalje, Wardle (apud Laslett 1977, str. 35) kaže da takve studente treba podržati kroz „dugotrajno razdoblje intenzivnog, opsežnog njegovanja temeljnije vrste“. To treba povezati s poticanjem i podrškom. Programi za promjenu ponašanja mogli bi pokazati značajne promjene

u ponašanju studenta u učionici; iako koliko dugo te promjene mogu trajati u praksi još nije dobro definirano i razumljivo (Laslett 1977, str. 35).

Rutter opisuje one koji doživljavaju probleme ličnosti kao studente s *neurotičnim poremećajima* (apud Laslett 1977, str. 35). Neurotični simptomi povezani su s depresijom, opsesivnim ponašanjem, nerazmjernom i trajnom tjeskobom, kompulzivnim ponašanjem kao i iracionalnim strahom. Ovi studenti trebaju pažljivu podršku predavača i individualnu pažnju. Nenormalno tumačenje stvarnosti, prema Strohu, povezano je sa shizofrenijom, traumatskom psihozom, dječjim autizmom, organskom psihozom s autističnim značajkama, psihotičnom depresijom i opsesivno-kompulzivnom psihozom (apud Laslett 1977, str. 36). Opisano je kao „ponašanje koje je toliko duboko poremećeno da se narušavanje normalnog obrasca razvoja događaja događa na svim razinama, intelektualnoj, društvenoj i emocionalnoj. Upravo je ponašanje dovelo do opisa tih pojedinaca kao da su prekinuli sa stvarnošću ili, u najboljem slučaju, zadržali samo trunke stvarnosti“ (apud Laslett, 1977, str. 36). Nesumnjivo je da je sklonost stvaranju široko rasprostranjenog pritiska u odnosima studenata s vršnjačkom skupinom značajka takvog ponašanja. Značajne implikacije nastaju kada se takvi studenti trebaju smjestiti u redovno obrazovanje.

Studenti koji se *loše ponašaju* uključuju one koji pokazuju „bilo koje ponašanje, počinjeno u ili izvan obrazovne ustanove, koje nastoji donijeti prezir ili loš ugled ustanovi ili ometa upravljanje i pravilnu administraciju organizacije ili ometa uvjete potrebne za bilo koje aktivnosti ili je počinjena s namjerom da spriječi bilo koju osobu u ostvarivanju svojih prava, ovlasti ili dužnosti kao član školske zajednice, ili je počinjena kao odmazda protiv takvog izvršavanja za koje se može izreći kazna suspenzije ili izbacivanja“ (Provincial Gazette Extraordinary, 1982, str. 2).

Bos i Vaughn (1994, str. 3-5) identificiraju studente s problemima u ponašanju prema sljedećim kriterijima:

- Oni su u središtu pozornosti jer imaju problema s učenjem i pravilnom interakcijom.
- Suočeni su s lošim rezultatima - na koje izravno utječu poteškoće u pravopisu, čitanju ili računanju, što dovodi do neuspjeha.
- Imaju poteškoća s koncentracijom - lako im se odvlači pozornosti.
- Skloni su nemirima - nedostaje im koncentracije i lako ih ometa buka.
- Imaju problema s pamćenjem i ne mogu se sjetiti onoga što su naučili.

- Pokazuju prostorne probleme i probleme s finom motorikom.
- Uglavnom su asocijalni - i ne pokazuju nikakvu empatiju.
- Doživljavaju stres i sukobe koji proizlaze iz njihovih problema.
- Imaju poteškoća s vizualnom percepcijom.
- Imaju poteškoća u izražavanju.
- Ponašaju se agresivno, lako ih je uznemiriti, pretjerano reagiraju i pokazuju nekontrolirano ponašanje kako bi izrazili svoje smetnje.
- Usamljeni su i nisu skloni interakciji sa svojim vršnjacima.
- Pokazuju neobično ponašanje, poput gledanja u prazno tijekom dužeg vremena ili beskonačnog sjedenja i ljuljanja.
- Njihovo ponašanje nije reprezentativno za njihovo stanje općeg razvoja.
- Njihovo ponašanje ugrožava njih same, ali i druge.
- Njihovo ponašanje sprječava učenje ili ih isključuje iz važnih mogućnosti učenja.
- Njihovo ponašanje narušava njihov vlastiti standard zdravlja, ugone i sreće.
- Njihovo je ponašanje društveno neprihvaćeno.

Bos i Vaughn (1994, str. 4.) su sastavili niz pitanja koja bi se mogla koristiti za utvrđivanje značaja problema u ponašanju studenta:

- Je li problem dugotrajan?
- Kolika je bila dužina epizode ponašanja?
- Koliko često se događa takvo ponašanje?
- Koje okolnosti uvjetuju takvo ponašanje?
- Je li problematično ponašanje ometa druge studentove aktivnosti?
- Može li se događaj koji definira ponašanje lako prepoznati? Ima li student poteškoće u prihvaćanju od strane grupe prijatelja?
- Je li okolnost koja dovodi do epizode odmah zaboravljena?
- Jesu li aktivnosti drugih poremećene ponašanjem studenta? Kako se ostali nose s problematičnim ponašanjem?
- Je li odmak od stvarnosti jedna od posljedica ponašanja?
- Je li problem ozbiljan?
- Jesu li poznati komentari bivših učitelja u vezi s njihovim ponašanjem?
- Kakav je odnos između studenta i predavača?

- Koriste li predavači neki mehanizam koji pomaže studentu s problemima u učenju ili u ponašanju?
- Koji je *domet tolerancije* predavača pri suočavanju sa studentima s problemima u ponašanju?
- Koje je druge moguće uzroke studentskih problema u učenju/ponašanju predavač istraživao?
- Izaziva li student napetost u životu svojih vršnjaka zbog problema u ponašanju?
- Mogu li se prihvaćene društvene norme koristiti za procjenu studenta kao društveno neprihvatljivog ili pokazivanje neprihvaćenog ponašanja zbog problema u ponašanju?
- Je li odgovor u skladu s ponašanjem?

Utvrđivanje značajki koje se koriste za identificiranje studenata s problemima u ponašanju su sljedeće. Student s problemima u ponašanju sklon je: sebi postaviti neostvarive ciljeve; pokazati nesposobnost za učenje; ne održavati dobre društvene odnose s vršnjacima i predavačima; doživjeti neprimjerene osjećaje ili vrste ponašanja; ne ponašati se prema onome što se smatra prikladnim za dob; biti nesretni većinu vremena, osjećati se depresivno i agresivno; doživjeti manje emocionalne smetnje; izraziti nekontrolirano, neočekivano, bizarno i ometajuće ponašanje; zlostavljati kolege, ponašati se destruktivno i pokazivati delinkventno ponašanje; patiti od loše slike o sebi; i ne mogu samostalno funkcionirati.

Pojmovi *lošeg ponašanja, problemi u ponašanju i emocionalni problemi* isprepliću se, jer je jedan uzročni čimbenik za drugo. Na primjer, studenta koji pokaže potrebu biti cijenjen i potvrđen (neispunjena potreba za ljubavlju) vršnjaci izravno manipuliraju izazivanjem prijestupa; na primjer, ometanjem predavača, unatoč tome što znaju da to nije dopušteno (neprimjereno ponašanje), a kasnije bi na vršnjaka mogla utjecati grupa studenata u poduzimanju ozbiljnijih radnji (problem u ponašanju).

### **Literatura:**

- Ashman, A., & Elkins, J. (1994). *Educating children with special needs*. New York: Prentice Hall.
- Apter, S.J., & Conoley, J.C. (1984). *Childhood behavior disorders and emotional disturbance: An introduction to teaching troubled children*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Barker, P. (1983). *Basic child psychiatry*. London: Collins.

- Bos, C.S., & Vaughn, S. (1994). *Strategies for teaching students with learning and behavior disorders*. Boston: Allyn and Bacon
- Bower, G.H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36(2), 129–148.
- Farrell, P. (1995). *Children with emotional and behavioural difficulties: Strategies for assessment and intervention*. London: The Falmer Press
- Grossmann, K.E., & Grossmann, K. (1990). The wider concept of attachment in cross-cultural research. *Human Development*, 33(1),31-47.
- Illback, R.J., & Nelson, C.M. (1996). (Eds.). *School-based services for students with emotional and behavioral disorders*. NY: Haworth.
- Kerr, M.M., & Nelson, C.M. (2002). *Strategies for addressing behavior problems in the lecture*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Laslett, P. (1977). Characteristics of the Western family considered over time. *Journal of family history*, 2(2), 89-115.
- Prinsloo, E. 1995. *Onderrigstrategie vir die hantering van enkele gedragsprobleme by leergestremde laerskoolkinders in hoofstroomonderwys*. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling, Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

### 3.4. DIDAKTIČKO-METRIČKE METODE I POSTUPCI ZA PROCJENU RAZINE ZNANJA STUDENATA

**Priredilo Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska<sup>16</sup>**

**Sažetak:**

U ovom poglavlju predstavljene su definicije pojmova koji su važni za razumijevanje ove teme, poput didaktike, dokimologije, ocjenjivanja, vrednovanja, evaluacije. Pojašnjavaju se procedure ocjenjivanja te su navedene neke mogućnosti za poboljšanje. Nadalje se navode i objašnjavaju vrste ispitivanja koje se koriste u obrazovanju. Prikazuje se i važnost formativnog i sumativnog vrednovanja, kontinuiranog ocjenjivanja tijekom cijelog semestra, motivacije za predmet. Zatim se donose razmišljanja o važnosti primjene naučenog, Bloomovoj taksonomiji, definiranju ishoda učenja, povratnim informacijama i samovrednovanju studenata. Završne napomene ovog poglavlja ističu subjektivnost i objektivnost ocjenjivanja, nabranje i objašnjavanje najčešćih pogrešaka i nedostataka koje se javljaju prilikom ocjenjivanja studenata.

*Ključne riječi:* dokimologija, ocjenjivanje, vrednovanje, vrste ispita, ishodi učenja, pogreške pri ocjenjivanju

---

<sup>16</sup> Autor za korespondenciju: Jasmina Rudić, e-mail: [jrudić01@hotmail.com](mailto:jrudic01@hotmail.com)



### 3.4. Didaktičko-metričke metode i postupci za procjenu razine znanja studenata

#### 1. Terminologija

Prvo su izdvojene neke od mnogih definicija i pojašnjenja bitnih pojmova za ovo poglavlje. Didaktika i dokimologija su bitne znanstvene discipline vezane za obrazovanje na svim razinama. Definirali su ih mnogi autori u svojim radovima.

Matijević i Topolovčan (2017) didaktiku smatraju znanstvenom disciplinom koja proučava zakonitosti u nastavnom i obrazovnom procesu. Jelavić (2008) didaktiku definira kao znanost čiji je predmet sustavno organizirano učenje koje je usmjereno na razvoj pojedinca. Također, dodaje kako bi nastavnici trebali svladati osnovne didaktičke postupke. Potrebno je educirati nastavnike o pedagoško-metodičkim aspektima ocjenjivanja (Divjak, 2008).

Grgin (1999) dokimologiju definira kao mladu znanstvenu disciplinu koja nudi primjerenije načine i postupke ocjenjivanja. Nastoji otkriti i proučiti utjecaj čimbenika koji pri procjenjivanju znanja umanjuju metrijsku vrijednost ocjena te pronaći načine i postupke objektivnijeg, pouzdanijeg i valjanijeg mjerenja znanja. Dokimologija nastoji pronaći postupke za uklanjanje ili kontrolu nepoželjnih čimbenika koji utječu na ocjenjivanje, osobito utjecaj subjektivnih faktora ocjenjivača koji kvare metrijsku vrijednost školskih ocjena. Janković (2002) navodi kako dokimologija ima dva smjera. Jedan smjer je otkriti sve što onemogućuje kvalitetno procjenjivanje znanja; drugi je otkriti kako otkloniti čimbenike rizika i znanje mjeriti prema kriterijima koji su stalni i jednaki za sve.

Prema Matijeviću (2004), dokimologija je znanost o ocjenjivanju koja proučava sve što utječe na ocjenu, modele ocjenjivanja te utjecaj ocjene na motivaciju. Posebna interdisciplinarna znanstvena disciplina koja proučava oblike ocjenjivanja u školi je školska dokimologija. Ocjenjivanje, vrednovanje i evaluacija neki su od češćih pojmova koji se koriste u obrazovanju, no, postoje i drugi poput ispitivanje, praćenje, mjerenje, valorizacija i sl.. Postoje mnoge definicije za ove pojmove iz različitih perspektiva.

Jelavić (2008) za ocjenjivanje kaže da određuje pozicije pojedinaca na ljestvici od najčešće pet stupnjeva. Mužić i Vrgoč (2005) dijele slično gledište, navodeći da je

ocjenjivanje razvrstavanje pojedinaca u kategorije prema rezultatima u učenju i kriterijima, davanje ocjene na temelju ljestvice. Ocjenjivanje bi trebalo pridonositi poboljšanju uspjeha pojedinca, a ne služiti kao glavna svrha. Ocjenjivanje je aktivnost za procjenu uspjeha

pojedince (Ivanek, 1999). Stevanović i Klarić (2001) navode kako bi se ocjenjivanjem trebala unaprjeđivati nastava te ispraviti nastavne metode ako rezultati nisu dobri.

Vrednovanje je aktivnost koja utvrđuje postignuće u odnosu na unaprijed postavljene ciljeve. Vrednovanje utječe na ponašanje studenata, njihov odnos prema nastavniku i predmetu, kao i na njihovu motivaciju (Jelavić, 2008). Mužić i Vrgoč (2005) tvrde da vrednovanje treba nadograditi i prilagoditi, prema promjenama, vremenskom kontekstu i okolnostima, nizom znanstveno i stručno provjerenih postupaka. Vrednovanje i ocjenjivanje bi trebali biti poticaj studentima te ih usmjeravati na to kako učiti (Jelavić, 2008).

Matijević i Topolovčan (2017) navode kako je evaluacija proces prikupljanja, analiziranja i interpretiranja informacija o postizanju ciljeva nastave, odgovarajući na pitanja koliko dobro i kako. Evaluacija uzima u obzir cjelokupno znanje, primjenjivost tog znanja u praksi, kritičnost, fleksibilnost itd. (Stevanović i Klarić, 2001). Burcar (2002) na nju gleda kao na širi pojam od ocjenjivanja. Njena svrha je da na temelju kriterija vrednuje učinkovitosti, kvalitete, točnosti, količine informacija i itd.

Pojmovi ocjenjivanje, vrednovanje i evaluacija imaju različite definicije u literaturi. Ova su tri pojma međusobno povezana i isprepletena i teško ih je razdvojiti. Primjer ocjenjivanja je dodjeljivanje (obično) brojčane vrijednosti rezultatima studentskog rada, poput ispita ili zadatka. Ocjenjivanje je dio vrednovanja (NN 82/2019). Vrednovanje je sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i u postignutoj razini ostvarenosti obrazovnih ishoda, kompetencija, vještina, sposobnosti, samostalnosti, odgovornosti itd. (NN 82/2019). Evaluacija je kompleksniji pojam od ocjenjivanja i vrednovanja. Podrazumijeva prikupljanje i upotrebu informacija u svrhu unapređenja obrazovanja (Norris i sur., 2017, str. 758, apud Španja, 2019). Sveobuhvatnija je i detaljnija, analizira ciljeve, rezultate i aktivnosti, pomaže u razvoju i vodi prema promjenama u praksi (Thistlethwaite i sur., 2015, str. 292, apud Španja, 2019).

Mnogi autori kritiziraju ocjenjivanje i smatraju da je potrebno smisliti drugačiji sustav vrednovanja koji odgovara promjenama u društvu i novim spoznajama. Henting (1997) navodi kako su ocjene značajka društva koje se temelji na uspjehu, nisu vjerodostojni prikaz sposobnosti, ocjenjivanje nije pravedno.

## 2. Metode i postupci ocjenjivanja

Gotovo svaki nastavnik ima vlastite metode i postupke ocjenjivanja te kriterije i elemente kojima se vode. Neki ih mijenjaju i traže bolje, dok postoje i oni koji godinama koriste iste metode i postupke, pa čak i ista ispitna pitanja.

Grgin (1999) tvrdi da uspješnost vrednovanja ovisi o sposobnosti nastavnika da odabere i primjeni postupke vrednovanja. Metode ispitivanja i ocjenjivanja služe kao pokazatelj napretka, student mora znati kako napreduje, a zauzvrat ga uspjeh motivira za učenje (Ivanek, 1999). Stevanović i Klarić (2001) tvrde da se sposobnost pamćenja često prenaglašava na štetu analitičkih i kritičkih sposobnosti te stvaralaštva. Ispitom se provjeravaju određena znanja, vještine i sposobnosti s ciljem utvrđivanja rezultata. Nastavnici trebaju kombinirati različite metode vrednovanja i ocjenjivanja studenata, a kriteriji trebaju biti jasno definirani i objavljeni (Petričević et al., 2017). S tim se slažu i drugi autori poput Jensena (2003), koji također navodi kako se ocjene moraju temeljiti na raznim oblicima vrednovanja, te da učenici pravila ocjenjivanja trebaju znati od početka kako bi ocjenjivanje bilo uspješno.

Matijević (2004) kaže kako ne postoji jedinstven model ocjenjivanja. Potrebno je mijenjati kriterije i tražiti mogućnosti za poboljšanje postojećih načina ocjenjivanja. Pojam cjeloživotnog učenja često se spominje jer se društvo i okolina brzo mijenjaju i potrebno je stalno učiti i prilagođavati se promjenama. Isto vrijedi i za nastavnike, trebaju neprestano učiti i tragati za poboljšanjima kako bi unaprijedili svoju nastavu, poučavanje te vrednovanje studenata.

Strahinić (2012) ističe kako postoji mnogo primjera nezadovoljstva postojećim sustavom ocjenjivanja. Češća testiranja dovode do poboljšanja u učenju i do većih obrazovnih postignuća. Ocjenjivanje treba biti pomoć u učenju i omogućavati informacije o obrazovnom postignuću pojedinca. Uz ocjene, nastavnici bi trebali uputiti neuspješne studente kako da uklone nedostatke (Grgin 1999).

Stevanović i Klarić (2001) pojašnjavaju kako bi ispitivači trebali biti fleksibilni, omogućavati originalnost u odgovorima, mogućnost stjecanja novih znanja tijekom ispitivanja, ispitivati u obliku rješavanja problema, redefinirati pitanja itd. Na ispitima bi studenti i nastavnici trebali biti partneri koji uče jedni od drugih. Važna je i socijalno-emocionalna klima na ispitima. Kriterije vrednovanja potrebno je razvijati i mijenjati (Ivanek, 1999). Jedan od načina kako studentima olakšati polaganje ispita su i konzultacije s nastavnikom (Matijević i Topolovčan, 2017). Matijević (2004) navodi kako metode ocjenjivanja i praćenja treba mijenjati jer se društvo mijenja, oni koji se trenutno školuju živjet će u drugačijem medijsko-tehnološkom okruženju.

Studente treba naučiti kako učiti, pratiti ih tijekom nastave, provjeravati i ocjenjivati te ih povratno informirati o rezultatima (Petričević i sur., 2017). Nastavnici mogu ponavljati sa studentima za ispit, usmjeravati ih na bitno. Studenti koji trebaju dodatna pojašnjenja ili upute trebali bi se osjećati slobodni doći na konzultacije i tražiti pomoć nastavnika.

### 3. Vrste ispitivanja i ocjenjivanja

Jelavić (2008) ističe kako nastavnici trebaju biti svjesni da ne postoje dva pojedinca koji na isti sadržaj jednako reaguju, ne uče svi na isti način. Uspjeh se ne može mjeriti na isti način za sve, jer svaki student ima svoj način učenja. Vrednovanja trebaju biti raznovrsna. Jensen (2003) navodi kako treba vrednovati sve vrste inteligencija jer su svi studenti pametni na svoj način. Nastavnici bi trebali pružiti pojedincima priliku da odaberu načine na koje će izraziti svoje znanje. Neki se bolje izražavaju pismeno, neki usmeno, neki kroz projekte, neki praktičnim radom itd. Studentima treba postavljati pitanja koja potiču razmišljanje i kritičko mišljenje. Ne postoji provjereni sustav koji bi svima osigurao jednake prilike i jednaka mjerila ocjenjivanja (Grgin, 1999).

Pismeno ispitivanje se može provoditi kroz ispite, domaće zadaće, eseje, zadatke objektivnog tipa, seminare itd. (Jelavić, 2008). Usmeno ispitivanje nudi uvid u više razina znanja – pojedinac opisuje, objašnjava, rješava problem, itd. (Jelavić, 2008). Na usmenim ispitima nastavnici oblikuju vlastite načine ispitivanja. Na ocjenu utječu razni čimbenici, pasivnost ili aktivnost nastavnika, sugestivna ili nesugestivna pitanja, koja pitanja i iz kojeg gradiva su postavljena itd. (Grgin, 1999).

Eseji mogu imati manji ili veći broj zadataka na koje se odgovara slobodnije i opširnije. Studenti trebaju nabrajati, opisivati, protumačiti, usporediti, kritizirati, analizirati itd. (Grgin, 1999). Seminari su često jedan od zadataka koje studenti trebaju obaviti tijekom semestra za neki kolegij. Kroz seminarske radove nastavnici mogu vrednovati različite elemente kao što su provođenje istraživanja, pretraživanje literature, vještine pisanja, kritičko promišljanje, predstavljanja teme kolegama i sl. Seminar može biti individualni ili grupni rad.

Kroz praktičnu primjenu stečenih znanja pokazuje se stupanj osposobljenosti pojedinca za određenu aktivnost (Stevanović i Klarić, 2001). Praktični zadaci mogu biti rad u nekom računalnom programu, laboratorijske vježbe, provođenje istraživanja i sl. Studenti mogu samostalno obavljati razne aktivnosti i zadatke na nastavi, za domaću zadaću, za projekt, seminar i sl.

Samostalnim radom poput istraživanja teme, student se osposobljava za korištenje literature, kritički pristup, usmeno izlaganje itd. (Stevanović i Klarić, 2001). U grupnom radu studenti mogu raditi sve što rade individualno, no ovdje se potiče suradnja, timski rad, zajedništvo. Jedan od oblika grupnog rada može biti i suradničko učenje koje aktivira sve studente i izgrađuje komunikacijske vještine. Načela suradničkog učenja su vrijeme za razmišljanje, razmjena misli, osobna odgovornost, sudjelovanje, smanjenje straha i kvaliteta doprinosa (Bruning i Saum, 2008).

Nastavnici bi trebali kombinirati što više vrsta ispitivanja, idealno bi bilo kada bi omogućili studentima da izaberu koja vrsta ispitivanja njima najviše odgovara za iskazivanje rezultata svoga rada. Također, osim vrsta ispita, nastavnici mogu kombinirati i vrste zadataka i pitanja koja zadaju studentima.

Zahvaljujući suvremenoj tehnologiji postoje razne mogućnosti online ispita. Matijević i Topolovčan (2017) za online ispite navode kako se najčešće polažu od doma. Studenti mogu koristiti literaturu i internetske izvore. Pitanja i zadaci bi trebali biti u obliku rješavanja problema. Studenti trebaju selektirati informacije, kritički promišljati, smisliti kako riješiti problem te pokazati kreativnost u radu. Online nastava nudi razne mogućnosti za ocjenjivanje studenata - diskusije, istraživanja, vježbe, itd. Mogu se stvoriti različite vrste aktivnosti koje se mogu ocjenjivati. Studenti imaju više mogućnosti jer se u online nastavi može ocjenjivati rad studenata tijekom nastave, pohađanje i aktivnosti, usvojeno znanje, vještine i kompetencije, samostalni rad, seminari, sudjelovanje u raspravama, analiza teksta itd. (Petričević i sur., 2017).

#### **4. Formativno i sumativno vrednovanje**

Vrednovanje može biti formativno i sumativno. Jelavić (2008) napominje kako bi formativno vrednovanje trebalo integrirati u nastavni proces nakon svake veće cjeline, jer omogućuje učenje kroz komunikaciju. Formativno vrednovanje služi kao način za poboljšanje i unapređivanje (Mužić i Vrgoč, 2005). Formativno vrednovanje je dobar pokazatelj napredovanja studenata, dobivaju se povratne informacije o naučenom (Petričević i sur., 2017).

Sumativno vrednovanje se provodi nakon završetka učenja kako bi se vidjela postignuća s obzirom na određene standarde (Jelavić, 2008). Sumativno vrednovanje služi za dobivanje cjelokupne slike rezultata rada (Mužić i Vrgoč, 2005). Važno je koristiti i formativno i sumativno vrednovanje tijekom semestra jer kao što se iz navedenog vidi formativno vrednovanje doprinosi

napredovanju što dovodi do boljih rezultata na kraju procesa učenja koje se provjerava sumativnim vrednovanjem.

## 5. Vrednovanje tijekom semestra

Studente treba pratiti i vrednovati tijekom cijelog semestra. Nastavnici mogu smisliti razne načine na koje se studentski rad i aktivnost mogu pratiti i vrednovati tijekom semestra. Na taj se način studente motivira da budu aktivni i prisutni na predavanjima te da marljivo i kontinuirano rade.

Važno je uočiti kakve radne navike student ima, koje su njegove sposobnosti i interesi. Ocjene bi trebale biti rezultat zalaganja studenta tijekom određenog vremenskog razdoblja. Šire promatranje doprinosi humanizaciji ocjenjivanja (Stevanović i Klarić, 2001). Nastavnik može vrednovati sve aktivnosti tijekom semestra i temeljem toga oblikovati konačnu ocjenu (Petričević i sur.,2017). Divjak (2008) objašnjava kako studenti mogu tijekom semestra skupljati bodove na projektima, zadaćama, kolokvijima, raznim aktivnostima. Može se odrediti maksimalan broj bodova koji se može skupiti tijekom semestra, npr. 100 bodova i po konačnom broju bodova se daje ocjena. Mogu se postaviti dodatni kriteriji poput obaveznog polaganja kolokvija ili ispita. Postoji nekoliko vrsta modela bodovanja i ocjenjivanja. Može se vrednovati nazočnost i sudjelovanje u nastavi, zadaće, vježbe, itd. (Cifrek, 2008). Jelavić (2008) navodi da više ocjena tijekom semestra doprinosi točnijoj konačnoj ocjeni.

## 6. Motiviranje studenata

Motiviranje studenata za predmet nije uvijek lagani zadatak, no motivacija je važna kako bi studenti željeli učiti s razumijevanjem i zanimanjem, umjesto da samo nauče napamet potrebne informacije koje zaborave čim polože ispit. Nastava treba biti motivirajuća i zanimljiva, uključivati razne oblike predavanja i aktivnosti.

Koren (2014) definira motivaciju kao unutarnji proces koji potiče određeno ponašanje u svrhu postizanja cilja. Motivacija za učenje je težnja za usvajanjem znanja i vještina. Nastavnik treba zainteresirati studente za svoj predmet i učenje (Strahinić, 2012). Na nastavi je potrebno izmjenjivati metode poučavanja kako bi studenti ostali motivirani (Divjak, 2008). Jensen (2003) pojašnjava kako je potrebno ukloniti demotivirajuće uvjete te potaknuti unutarnju motivaciju, uključiti aktivnosti koje su grupirane prema višestrukim inteligencijama jer je učenje vizualno, auditivno i kinestetičko te su potrebne stimulacije. Neki od načina poticanja unutarnje motivacije



su rad u grupama, priče koje nadahnjuju, povratne informacije, poticanje emocionalne uključenosti, odavanje priznanja. Motivirani studenti su spremniji za učenje. Bruning i Saum (2008) navode da se motivacija može potaknuti aktiviranjem predznanja studenata te povezivanje nastavnog sadržaja s njihovim životima. Kako bi se potaknula motivacija pojedinaca za stjecanjem znanja može ih se uključiti u vlastito vrednovanje (Ivanek, 1999). Motivacija i uspješnost ostvaruju se aktivnim učenjem, stalnim vrednovanjem i samovrednovanjem (Tot, 2013). Howe (2008) navodi kako motivacija utječe na uspjeh pojedinca. Motivacije se može podijeliti na vanjsku i unutarnju. Vanjska motivacija može biti u obliku poticanja, pohvale ili nagrade, a unutarnja predstavlja znatiželju i interes.

## **7. Razumijevanje i primjena naučenog sadržaja**

Često se od studenata traži da nauče neki sadržaj bez obzira razumiju li ga ili ne. Takav sadržaj studenti uglavnom zaborave odmah nakon položenog ispita jer su im te informacije nebitne, služe samo za polaganje ispita. Cilj učenja bi trebao biti da studenti razumiju zašto su nešto naučili i kako naučeno mogu dalje koristiti u obrazovanju i životu.

U obrazovanju je ocjena postala važnija od znanja. Ocjena se najčešće temelji na sposobnosti pamćenja, sposobnost razmišljanja je pala u drugi plan. Studentima treba ukazivati na životne situacije u kojima se stečeno znanje može primijeniti. Praktično znanje koje je primjenjivo u praksi znači da studenti uče sa svrhom. Praktična primjena može biti i motiv za učenje (Strahinić, 2012).

Stevanović i Klarić (2001) ističu kako se stečeno znanje ne može dugo koristiti jer se svijet i društvo mijenjaju, a nova znanja se neprestano traže. Nastavnici bi trebali studente osposobiti za cjeloživotno učenje. Fakulteti bi trebali osposobiti studente za korištenje znanja i sposobnost snalaženja, za primjenu naučenog, za kritičko mišljenje, analiziranje, rješavanje problema, timski rad, cjeloživotno učenje, samovrednovanje itd. (Petričević i sur., 2017). Strahinić (2012) ističe kako potencijalni poslodavci ne smatraju svjedodžbe i diplome vjerodostojnim pokazateljima pravog znanja.

## **8. Bloomova taksonomija i ishodi učenja**

Za svaki je predmet potrebno jasno definirati ishode učenja i predstaviti ih studentima na početku semestra. Studenti trebaju znati što i zašto uče, koje kompetencije će steći te koliko



trebaju znati za koju ocjenu. U pisanju ishoda učenja nastavnici se mogu služiti Bloomovom taksonomijom.

Matijević (2004) ističe kako Bloomova taksonomija kazuje da znanje pojedinca ima smisla ako pojedinac to znanje razumije, može ga primijeniti, kritički analizirati te pridružiti drugim znanjima. Bloomova taksonomija obuhvaća kognitivno, afektivno i psihomotoričko područje (Koren, 2014). Mužić i Vrgoč (2005) ističu kako Bloom smatra da svatko može sve naučiti u prikladnim okolnostima.

Ishodi učenja moraju biti jasno određeni kako bi ih se moglo vrednovati. Ishodi učenja bi trebali biti kognitivni (stjecanje novih znanja), afektivni (stjecanje vrijednosti i stavova) te psihomotorički (razvijanje novih vještina). Nastavnici najčešće provjeravaju samo znanje i to treba promijeniti u praksi. Na početku semestra nastavnik treba definirati kriterije za ocjenjivanje koji su povezani s ishodima učenja te ih predstaviti studentima koji uče prema ishodima učenja (Petričević i sur., 2017). Ishodi učenja definiraju ono što se od studenata očekuje da znaju, razumiju i rade (Divjak, 2008). Ishodi učenja pomažu i nastavnicima i studentima. Ishoda ne mora biti puno, ponekad je dovoljno i 4-8 ishoda po predmetu (Erjavec, 2008).

## 9. Povratne informacije

Kvalitetne povratne informacije između studenata i nastavnika doprinose unaprjeđenju nastave i rezultatima učenja. Studenti trebaju znati zašto su dobili određenu ocjenu, što su dobro napravili, gdje su pogriješili. Jednako je važno da nastavnici znaju zašto su studenti loše riješili ispit.

Povratna informacija treba biti dvosmjerni proces u kojem nastavnici i studenti dobivaju povratnu informaciju o znanju, vještinama i kompetencijama studenata (Petričević i sur., 2017). Grgin (1999) ističe kako je Page (1958) zaključio da povratna informacija utječe na znanje studenata. Povratne informacije koje su imale komentare nastavnika pozitivno su utjecale na kasnija postignuća. Studenti cijene povratne informacije osobito ako imaju poteškoće u razumijevanju gradiva. Nastavnici mogu prilagoditi svoje poučavanje kada su svjesni da postoje teškoće (Dockrell, 2001). Nastavnike treba zanimati povratna informacija studenata o razumijevanju i usvojenosti nastavnih sadržaja (Strahinić, 2012). Povratna informacija nužna je za samokorekciju i unapređivanje učenja (Jensen, 2003). Nastavnik može promijeniti nešto u svom poučavanju, a studenti u svom učenju. Povratna informacija je važna jer studenti trebaju

znati i razumjeti zašto su dobili neku ocjenu, prema kojim kriterijima i što trebaju učiniti i naučiti kako bi poboljšali svoj uspjeh.

## 10. Samovrednovanje studenata

Studenti mogu ocjenjivati sami sebe ili svoje kolege. Takav način vrednovanja može pomoći studentima da realno procjene svoje znanje.

Kada se student sam vrednuje, preuzima odgovornost za rezultate svoga učenja (Peko, 2002). Pri samovrednovanju student uspoređuje svoja postignuća s količinom uloženog truda (Razdevšek-Pučko, 2002). Tot (2013) navodi da bi pojedinci pri vrednovanju vlastitog rada trebali postaviti tri temeljna pitanja: koliko je dobro to što radim, kako to znam i što trebam učiniti za poboljšanje. Matijević (2004) navodi kako samovrednovanje razvija odgovornost, kritičnost i samokritičnost pojedinca prema vlastitim aktivnostima i rezultatima. Studente treba učiti ocjenjivati vlastite rezultate i rezultate drugih studenata, a nastavnik treba stvarati aktivnosti pomoću kojih studenti mogu procjenjivati svoja znanja (Petričević i sur., 2017). Mužić i Vrgoč (2005) navode kako je samovrednovanje studenata i nastavnika važno za unapređivanje nastave. Studenti se mogu međusobno ocjenjivati i pomagati si pri usvajanju nastavnih sadržaja.

## 11. Subjektivnost i objektivnost ispitivača te moguće greške pri ocjenjivanju

Subjektivnost ocjenjivača se ističe kao jedan od glavnih problema u ocjenjivanju. Mnogi autori smatraju da niti jedan način ocjenjivanja nije pouzdan upravo zbog utjecaja subjektivnost nastavnika. Ocjenjivač ne može biti potpuno objektivan jer na njega utječu razne subjektivne okolnosti (Strahinić, 2012). Grgin (1999) navodi kako ocjenjivači nisu dosljedni niti objektivni. Gotovo svaki nastavnik ima neku svoju skalu ocjena. Ocjenjivač treba biti nepristran, stručan, objektivan i realan (Stevanović i Klarić 2001). Ivanek (1999) ističe kako bi za objektivno ocjenjivanje nastavnik u obzir trebao uzeti individualne sposobnosti pojedinca.

Zbog subjektivnosti u ocjenjivanju dolazi do pogrešaka prilikom ocjenjivanja. Često se dogodi da nastavnici svjesno ili nesvjesno griješe prilikom ocjenjivanja te studentima ocjene daju nepravedno. U literaturi se navode brojni nedostaci i pogreške u ocjenjivanju, ovdje ćemo se spomenuti neke od njih. To je veoma široka tema o kojoj se istražuje i piše već dugi niz godina.

Grgin (1999) navodi da su subjektivni faktori koji utječu na ocjenjivanje: osobna jednadžba, halo-efekt, logička pogreška, pogreška sredine, pogreška diferencijacije, pogreška kontrasta, tendencija prilagođavanja kriterija ocjenjivanja kvaliteti skupine.

*Osobna jednadžba* znači da nastavnik precjenjuje ili podcjenjuje, neopravdano podiže i spušta kriterije. *Halo-efekt* je kada nastavnik znanja procjenjuje prema svom stavu i mišljenju koje je stvorio prema pojedincu. Višu ocjenu dobiju pojedinci o kojima ima bolje mišljenje i obrnuto. *Logička pogreška* je kada nastavnik smatra da su sadržaji jednog predmeta preduvjet za drugi predmet i daje jednaku ocjenu iz oba predmeta za nejednaka znanja. *Pogreška sredine* je kada nastavnik znanja ocjenjuje srednjim ocjenama. *Pogreška diferencijacije* je kada nastavnik dodaje međuocjene, npr. +3, 3-4 i slično. *Pogreška kontrasta* je kada nastavnik oblikuje mjerilo ocjenjivanja na temelju prethodnih ispita. Ako prvo odgovaraju bolji studenti mjerila za sljedeće studente će biti viša i obrnuto. *Tendencija prilagođavanja kriterija ocjenjivanja kvaliteti skupine* se javlja kada nastavnik ima više skupina koje se razlikuju po znanju. Za skupinu u kojoj su „bolji“ studenti ima više kriterije i obrnuto.

Nastavnici trebaju biti svjesni negativnih utjecaja subjektivnih faktora u ocjenjivanju (Grgin 1999). Još neke od pogrešaka u procjenjivanju su prvi dojam, selektivno opažanje, stereotipi, projekcija, tjelesna privlačnost, trenutno raspoloženje ispitivača itd. (Rijavec i Miljković 1999). Nedostaci u ocjenjivanju su i dotjerivanje rezultata radi uljepšavanja slike, neujednačenost kriterija ocjenjivanja na istom fakultetu, nedosljednost nastavnika u primjeni kriterija ocjenjivanja, improvizacije nastavnika u ocjenjivanju, slabo razumijevanje osobina studenata, linija nezamjeranja itd. (Petričević i sur., 2017).

Grgin (1999) pojašnjava kako na ispitima višu ocjenu dobiju elokventniji, emotivno otporniji i snalažljiviji pojedinci, što ne znači da imaju više znanja. Janković (2002) navodi kako nema jednostavnog rješenja za uklanjanje pogrešaka pri ocjenjivanju, nastavnici trebaju raditi na sebi, učiti i mijenjati pristupe. Nastavnici se trebaju neprestano usavršavati, postavljati jasnije ciljeve obrazovanja, kombinirati razne oblike provjeravanja i ocjenjivanja, odrediti jasne elemente provjeravanja, kriterije i granice prolaznosti kako bi se pogreške u ocjenjivanju ublažile (Petričević i sur., 2017).

Zbog svih utjecaja i pogrešaka koje se javljaju prilikom ocjenjivanja mnogi znanstvenici tvrde da ocjene nisu mjerilo znanja. Na fakultetima često predaju nastavnici koji nisu završili nastavničke smjerove, potrebno im je dodatno usavršavanje te stjecanje pedagoško, psihološko, didaktičko, metodičkih kompetencija. Odgovarajuće obrazovanje bi trebalo biti obavezno za sve koji podučavaju i ocjenjuju.

**Literatura:**

- Bruning, L., & Saum, T. (2008). *Suradničkim učenjem do uspješne nastave. Kako aktivirati učenike i potaknuti ih na suradnju*. Zagreb: Naklada Kosinj
- Burcar, Ž. (2002). Evaluacija školskog uspjeha. U H. Vrgoč (Ur.) *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (str. 124-128). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor
- Cifrek, M. (2008). Primjer relativnog ocjenjivanja na FER-u. U B. Divjak (Ur.) *Ishodi učenja u visokom školstvu* (str. 92-97). Varaždin: TIVA Tiskara Varaždin, Fakultet organizacije i informatike, Varaždin
- Divjak, B. (2008). Ocjenjivanje studenata prema ishodima učenja. U B. Divjak (Ur.) *Ishodi učenja u visokom školstvu* (str. 83-87). Varaždin: TIVA Tiskara Varaždin, Fakultet organizacije i informatike, Varaždin
- Divjak, B. (2008). O ishodima učenja u visokom obrazovanju. . U B. Divjak (Ur.) *Ishodi učenja u visokom školstvu* (str. 1-7). Varaždin: TIVA Tiskara Varaždin, Fakultet organizacije i informatike, Varaždin
- Dockrell, B. (2001). Mjerenje, poučavanje i učenje. U C. Desforges (Ur.) *Uspješno učenje i poučavanje. Psihologijski pristupi*. (str. 299-316) Zagreb: Educa
- Grgin, T. (1999). *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Howe, M.J.A. (2008). *Psihologija učenja. Priručnik za nastavnike*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ivanek, A. (1999). *Znanjem do promjena. Prilog metodici rada stručnih suradnika*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor
- Janković, J. (2002). Školska dokimologija, zablude, opasnosti i mogućnosti. U H. Vrgoč (Ur.) *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (str. 64-72). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor
- Jelavić, F. (2008). *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava. Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa
- Koren, S. (2014). *Čemu nas uči povijest? Nastava povijesti, ideje o učenju/poučavanju i ishodi učenja*. Zagreb: Profil International
- Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex
- Matijević, M., & Topolovčan, T. (2017). *Multimedijska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
- Mužić, V., & Vrgoč, H. (2005). *Vrjednovanje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor

- Peko, A. (2002). Školski (ne)uspjeh. U H. Vrgoč (Ur.) *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (str. 39-47). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor
- Petričević, D., Nikolić, G., Domović, D., & Obad, J. (2017). *Kurikulumske i didaktičko-metodičke osnove visokoškolske nastave*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Zagreb
- NN 82/2019. *Pravilnik o izmjenama i dopuni pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama*. Retrieved from [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019\\_09\\_82\\_1709.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_09_82_1709.html)
- Razdevšek-Pučko, C. (2002). Nacionalni testovi znanja – izazov, poticaj ili zamka. . U H. Vrgoč (Ur.) *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (str. 48-63). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor
- Rijavec, M., & Miljković, D. (1999). *Kako izbjeći pogreške u procjenjivanju ljudi?* Zagreb: IEP
- Stevanović, M., & Klarić, A. (2001). *Vještina polaganja ispita*. Pretetinec: Leteis d.o.o
- Strahinić, C. (2012). *Škola bez ocjena*. Osijek: Grafika
- Španja, S. (2019). Evaluacija kao pedagoški fenomen. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 68 (1), 261-278. <https://hrcak.srce.hr/230629>
- Tot, D. (2013). *Kultura samovrednovanja škole i učitelja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Von Henting, H. (1997). *Humana škola. Škola mišljenja na nov način. Vježba praktičnog uma*. Zagreb: Educa

### 3.5. ALATI ZA OBRAZOVANJE U MULTIKULTURALNOM I INTERKULTURALNOM OKRUŽENJU

Sveučilište Transilvania iz Braşova, Rumunjska <sup>17</sup>

#### Sažetak

Ovo poglavlje predstavlja niz alata za suradnju koji mogu olakšati interakciju između ljudi različitog porijekla: platforme za učenje i masivni otvoreni internetski tečajevi, platforme društvenih medija i telekomunikacijske aplikacije dizajnirane za poboljšanje komunikacije između studenata, aplikacije za suradničke prezentacije, aplikacije za prevođenje, baze podataka koje se koriste u globalnom učenju. Također su predstavljena neka pitanja o tome kako tehnologije i digitalna pismenost olakšavaju međukulturalnu i interkulturalnu komunikaciju i globalno kulturno razumijevanje, kao i načini za procjenu učinkovitosti alata koji se koriste u multikulturalnom okruženju.

Interkulturalne vještine uključuju temeljne kompetencije, kompetencije za olakšavanje ili kompetencije za izradu kurikuluma, koje bi svaki nastavnik trebao posjedovati i razvijati, tako da ona ili on može uspješno podučavati učenike koji pripadaju drugoj jezičnoj, kulturnoj ili društvenoj skupini (Dimitrov & Haque, 2016). Digitalne vještine ključno su pitanje u kontekstu suvremene interkulturalne komunikacije, gdje se digitalne vještine definiraju kao sposobnost korištenja digitalnih alata u procesu učenja, dok su vizualne vještine sposobnost korištenja, stvaranja i komuniciranja putem slika ili videozapisa.

*Ključne riječi:* platforme za učenje, platforme društvenih medija, opće telekomunikacijske usluge, aplikacije za suradničke i interaktivne prezentacije, masivni otvoreni internetski tečajevi

---

<sup>17</sup> Autori za korespondenciju: Luiza Meseşan-Schmitz, e-mail: [luiza.mesesan@unitbv.ro](mailto:luiza.mesesan@unitbv.ro) i Florin Nechita, e-mail: [florin.nechita@unitbv.ro](mailto:florin.nechita@unitbv.ro)

### 3.5. Alati za obrazovanje u multikulturalnom i interkulturalnom okruženju

#### Uvod

Kada su nastavnici u poziciji predavati u interkulturalnom i multikulturalnom okruženju, moraju posjedovati sposobnost uključivanja svih studenata u proces učenja, ali istodobno otvoriti nove horizonte onome što se naziva globalnim učenjem. Globalno učenje odnosi se na kritičku analizu međuovisnih globalnih sustava (fizički, društveni, kulturni, ekonomski ili politički sustav) i njihovih implikacija na život ljudi i održivost Zemlje (AACU, 2013). Nastavnici moraju biti sposobni osmisliti kurikulum iz bilo koje discipline, tako da studenti razviju sposobnost kritičkog promišljanja o globalnom kontekstu u kojem živimo.

Korisno je ako nastavnici prilikom izrade kurikuluma nastoje identificirati ili stvoriti mostove između tema i voditi proces učenja kako bi osigurali koherentnost i istaknuli one jezične komponente koje dijele različite teme (Vijeće Europe, 2016).

Mostovi između studenata mogu se izgraditi nekim vještinama 21. stoljeća. To su kombinacija digitalnih, globalnih i vizualnih vještina (Karkoulia, 2016). Studenti danas vole izazovne, uzbudljive zadatke i više vole vizualno nego tekstove (Karkoulia, 2016). Aktivne i suradničke metode poučavanja mogle bi studentima pružiti potrebne vještine za njihov budući profesionalni život, poput timskog rada i rješavanja projekata/problema (Cameron, 2001; Wang, 2010). Kao što smo prije pokazali, globalne vještine odnose se na globalno učenje. Studenti moraju biti sposobni čitati, tumačiti, odgovarati i kontekstualizirati poruke iz globalne perspektive.

Kako bi nastavni proces bio uspješan u multikulturalnom i interkulturalnom okruženju, nastavnici moraju biti kompetentni, obrazovani i otvoreni. Drugim riječima, otvoren stav nije dovoljan, jer ne možemo poučavati bez znanja i bez posebnih kompetencija (Catteeuw, 2012). Potrebno nam je kulturno znanje o drugima i komunikacijske vještine. Živimo u doba kada imamo pristup mnogim internetskim resursima koji nam omogućuju razvoj interkulturalnih vještina.

U multikulturalnom i interkulturalnom okruženju nastavnici trebaju primijeniti različite strategije za potporu akumulaciji znanja i razvoju vještina, bez obzira na podrijetlo studenta, kako bi mogli raditi u timovima i postići zajedničke ciljeve učenja. Kao što pokazuje literatura, odgovarajuće metode poučavanja i učenja iz interkulturalne perspektive su one koje pogoduju



interakciji, grupnim aktivnostima usmjerenim na suradničko pisanje ili postizanje zajedničkog rezultata (Pasqualea, 2015). Ovom metodom studenti se osjećaju ugodnije u interakciji s drugima sličnog porijekla (Dunne, 2009) i čini se da razvijaju strategije suočavanja za integraciju grupa (Rienties i sur., 2014; Wilson-Forsberg i sur., 2018).

Digitalne tehnologije utječu na studente jer im omogućuju da svoj rad podijele sa širom publikom, potiču suradnju i promiču kreativnost i osobno izražavanje (Purcell, Buchanan i Friedrich, 2013). Za trenutnu generaciju vizualne informacije su ključne. Za studente s različitim kulturnim podrijetlom to je još važnije. Zbog toga je nastavnicima korisno razvijati vizualnu pismenost. Drugim riječima, trebali bi imati sposobnost razumijevanja, stvaranja i komuniciranja putem vizualnih materijala.

Tehnologije se mogu koristiti za prevladavanje multi-i interkulturalnih praznina (Ferdig i sur., 2007). Alati za suradnju mogu studentima pomoći da razviju interkulturalnu, intrakulturalnu, jezičnu i digitalnu pismenost (Çiftçi i Savaş, 2018). Čak i ako su studenti sposobni raspravljati, dijeliti ili surađivati, te razmjene mogu biti površne (Çiftçi, 2016). No, i pored toga postoje neke prednosti njihova korištenja. I nastavnici i studenti moraju znati riječi i idiome na različitim jezicima, jer mogu olakšati proces integracije i komunikacije. U tom smislu, alati za prijevode mogu biti više nego korisni.

Neke baze podataka koje nude informacije o globalnim problemima kojima se treba pozabaviti u globalnom učenju ili digitalnim alatima, uz izvrsnu vizualnu prezentaciju, zajedničke grafičke ili tekstualne materijale i platforme koje omogućuju zajednički rad također mogu biti korisne.

Nastavit ćemo s navođenjem nekih alata za suradnju koji mogu olakšati interakciju između ljudi različitog porijekla:

- platforme za učenje ili masivni otvoreni internetski tečajevi koji omogućuju proces učenja;
- platforme društvenih medija i telekomunikacijske aplikacije, koje mogu poboljšati komunikaciju između studenata;
- aplikacije za suradničke prezentacije;
- aplikacije za prijevod;
- baze podataka s problemima kojima će se baviti u globalnom učenju.

## 1. Informacijske i komunikacijske tehnologije (ICT) za interkulturalni obrazovni proces

E-učenje je koncept koji se usredotočuje na uporabu digitalnih tehnologija u obrazovanju (Fischer i sur., 2014). Takve se tehnologije mogu na mnogo različitih načina integrirati u obrazovni proces u multikulturalnom okruženju. Ovaj odjeljak govori o nekim platformama i aplikacijama, poput ICT alata za učenje koji omogućuju prikupljanje informacija, kontekstualizaciju sadržaja, upotrebu kao komunikacijske alate, komplet za izradu, vizualizaciju i manipulaciju. Ukratko ćemo se osvrnuti na to kako bi ti alati mogli biti korisni u interkulturalnoj i multikulturalnoj komunikaciji.

### 1.1. Platforme za učenje Google učionica<sup>18</sup>

*Google učionica* je alat za suradnju koji je dio *G Suitea za obrazovanje*, koji je Google razvio za škole s ciljem pojednostavljenja postupka stvaranja, distribucije i ocjenjivanja zadataka. Integrira dokumente, tablice, prezentacije, Gmail i kalendar u kohezivnu platformu za upravljanje komunikacijom studenata i nastavnika. *Google učionica* je web 2.0 alat koji poboljšava suradnju studenata i nastavnika pružajući priliku za komentiranje i razmjenu ideja na Google Doc nacrtima.

*Microsoft teams*<sup>19</sup>. Platformu *Microsoft teams* koriste nastavnici i studenti za međusobnu komunikaciju ili u grupama. Omogućuje nastavnicima da šalju poruke i obavijesti pojedincima ili cijeloj grupi odjednom. Može se koristiti za stvaranje privatnih razgovora s drugim korisnicima. Besplatna verzija Teamsa uključuje neograničene chat poruke i pretraživanje, mrežne sastanke, audio i video pozive za pojedince, grupe i okupljanja cijelih timova.

*Easyclass*<sup>20</sup>. *Easyclass* je još jedna platforma koja omogućava nastavnicima izradu online predavanja internetskim pohranjivanjem materijala predmeta, upravljanjem zadacima, kvizovima i ispitima, praćenje rokova, ocjenjivanjem radova i pružanjem povratnih informacija studentima. Korištenje platforme je besplatno, zahvaljujući neprofitnoj organizaciji s dioničarima iz SAD-a, Velike Britanije, Švicarske, Francuske, Turske, Saudijske Arabije i Libanona, te timu za razvoj softvera koji čine iskusni profesionalci iz Italije, Mađarske i Rumunjske.

<sup>18</sup>Za više informacija pogledati: [https://edu.google.com/products/classroom/?modal\\_active=none](https://edu.google.com/products/classroom/?modal_active=none)

<sup>19</sup>Za više informacija pogledati: <https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-365/microsoft-teams/education>

<sup>20</sup>Za više informacija pogledati: <https://www.easyclass.com/>

## 1.2. Platforme društvenih medija

Postoje studije u kojima je objavljeno da su društveni mediji učinkovitiji od tradicionalnih učionica za interkulturalnu komunikaciju (Li i Wang, 2014). Pokazalo se da su web stranice za društvene mreže (SNS) privlačne za učenje u interkulturalnom kontekstu jer mogu sudionicima pružiti osjećaj pripadnosti zajednici (Lee i Markey, 2014). Iako mnogi radovi istražuju kako se većina SNS-a može koristiti za razvoj kombiniranih modela učenja usredotočenih na Facebook, postoje autori poput Andujara (2020) koji analiziraju kako WhatsApp i Instagram mogu oblikovati nastavničke prakse i dizajn tečaja.

*Facebook.* Neke studije pokazuju da se Facebook može uspješno koristiti u obrazovne svrhe i međukulturalne suradničke projekte. Može se poboljšati integriranjem drugih Web 2.0 aplikacija, ali zahtijeva individualne napore kako bi se održala održivost obrazovnog projekta (Wang, 2012). Facebook može podržati nastavnu prisutnost i za nastavnike i za studente, omogućavajući im da podijele odgovornost za nastavni proces, gdje ograničenja proizlaze iz udjela slabije kvalitete i nebitnih rasprava u skupinama koje mogu negativno utjecati na okruženje za učenje (Keles, 2018).

*Twitter.* Twitter je još jedan od široko korištenih SNS-a, ali postoji malo studija o njegovoj korisnosti u procesu učenja i međukulturalnom kontekstu. Međutim, Parcha (2014) Twitter gleda kao jedinstveni način započinjanja procesa konvergentne komunikacije među studentima. Neki subjekti istraživanja smatraju da je Twitter vrlo dobar način komunikacije za obavljanje akademskih zadataka, ali ima i ograničenja, poput onih koji se odnose na više tweetova i potrebu da se svakoga označi zasebnim tweetovima, a ne prima sve obavijesti o odgovorima (Frisby, Kaufmann i Beck, 2016).

*YouTube.* Interkulturalno učenje i komunikacija istraživani su iz perspektive odnosa između jezika i interkulturalnog učenja, uloga pedagogije i neformalnosti u učenju te učenja koja se mogu dogoditi u internetskoj interakciji čitanjem komentara (Benson, 2015). Drugo je istraživanje pokazalo da je igranje uloge kreatora sadržaja i odgovaranje na mrežne komentare također omogućilo studentima da razviju oprezniji i odgovorniji stav prema mrežnom govoru i bontonu (Chen, 2020).

## 1.3. Opće telekomunikacijske usluge

Neka su istraživanja otkrila da postoji generacijski jaz između digitalnih urođenika i digitalnih imigranata u korištenju usluga trenutne komunikacije poput Skypea ili drugih Web 2.0 alata

(Neva i sur., 2010). Rezultati istraživanja stariji više od jednog desetljeća pokazuju pozitivan utjecaj na motivaciju i ishode učenja kad su se studenti mogli vidjeti (Juaregi i Banados, 2008). Stolne videokonferencije mogu studentima pružiti priliku da vježbaju i poboljšaju svoje komunikacijske vještine izvan formalnog okruženja učionice, jer je novije istraživanje pokazalo da videokonferencije mogu biti prikladan alat za motiviranje studenata za izgradnju samopouzdanja, pregovaranje o smislu i konstruiranje znanja (Vurdien, 2019). Putem aplikacija za videokonferencije, poput Skypea i Zooma, studenti se uključuju u okruženje koje stvara virtualnu zajedničku prisutnost (Lenkaitis, 2020a).

Video telekomunikacijske usluge također imaju svoje nedostatke, jer su praktičari identificirali nepoznati problem ograničenja upotrebe prilikom istodobne upotrebe velikog broja alata za video konferencije (Byrne i sur., 2020).

*Zoom.* Zoom se smatra aplikacijom prilagođenom korisnicima koja uključuje besplatni osnovni plan i omogućuje neograničene audio i video sesije snimanja za parove i do 40 minuta za grupe od tri ili više. Zoom platforma može pružiti suradničko autonomno okruženje za učenje koje povezuje studente i omogućava im vježbanje korištenja drugog stranog jezika (Lenkaitis, 2020b). Postoje neki sigurnosni problemi izraženi čak i od strane studenata koji koriste ovu platformu u obrazovnom procesu (Forrester, 2020).

*Skype.* Istraživači su pružili uvid u prirodu reakcije studenata na računalno posredovanu komunikaciju zasnovanu na Skypeu i ponudili uvod u to kako poslovni svijet koristi internetska okruženja za učenje jezika (Terhune, 2015). Skype u učionici<sup>21</sup> je besplatna internetska zajednica koja povezuje studente sa stručnjacima i učionicama širom svijeta za virtualna iskustva učenja uživo koja se odvijaju putem video poziva. Edukatori moraju imati *Skype u Učionici* račun (registracija je besplatna), pristup *Microsoft Teamsu*, web kameru i mikrofonski uređaj i pristup internetu, studenti također moraju imati pristup *Microsoft Teamsu*, web kameru i mikrofonski uređaj za njihovo računalo te pristup internetu.

*Google Meet*<sup>22</sup>. *Google Meet* uključen je u *G Suite za obrazovanje*, koji opslužuje više od 120 milijuna učenika i nastavnika širom svijeta, bez dodatnih troškova (Soltero, 2020). Svatko tko ima Google račun može stvoriti video sastanak, pozvati do 100 sudionika i besplatno se sastati do 60 minuta po sastanku. Google je proširio pristup premium značajkama Meeta bez ikakvih troškova za sve korisnike *G Suitea* za obrazovanje i *G Suite Enterprise* za

<sup>21</sup> Za više informacija pogledati: Skype in the classroom. Educator Guide: Remote Learning. (<https://education-prod.azureedge.net/custom-page-assets/SITCEducatorGuideRemoteLearning.pdf>.)

<sup>22</sup> Za više informacija pogledati: <https://meet.google.com/>

obrazovanje, do 30. rujna 2020., omogućujući sastanke za do 250 sudionika po pozivu, prijenose uživo za do 100 000 gledatelja unutar domene, i mogućnost za snimanje sastanaka i njihovo spremanje na Google disk.

*Amazon Chime*<sup>23</sup>. Koristeći demonstracijsku aplikaciju, nastavnici mogu stvoriti sesiju u učionici s jedinstvenim nazivom predmeta, također mogu dijeliti sadržaj pomoću dijeljenja putem videozapisa i utišati sve studente posebnim "načinom fokusa". Nakon što nastava započne, nastavnici i studenti mogu dijeliti svoje videozapise, razgovarati i utišati se (Mohan, 2020).

#### 1.4. Aplikacije za suradničke i interaktivne prezentacije

*Google drive*<sup>24</sup>. Za interkulturalne projekte, upotreba Google diska u ranim fazama projekta, gdje su dijeljene datoteka i suradnički rad bili najpotrebniji, instruktori su preporučili upotrebu Slacka i Google diska, ali studenti su mogli relativno slobodno birati između ostalih dostupnih platformi društvenih medija, društvenih medija ili aplikacija za razmjenu trenutnih poruka (Swartz, Barbosa i Crawford, 2020).

*Trello*<sup>25</sup>. *Trello* je vizualni alat za suradnju koji koriste nastavnici i profesori širom svijeta za lakše planiranje kolegija, fakultetsku suradnju i organizaciju učionica (<https://trello.com/en/education>). Ovaj se alat može koristiti besplatno, a sudionicima omogućuje stvaranje timova, panoa i pozivanje drugih na suradnju. *Trello* se obično koristi nakon faze istraživanja i početnog sastanka, kao dodatni sustav podrške za upravljanje projektima interkulturalne i međunarodne mobilnosti, jer ovaj alat može definirati i pratiti zadatke koji se obavljaju u bilo kojem trenutku.

*Mentimeter*<sup>26</sup>. *Mentimeter* je alat koji govorniku omogućuje vizualno stvaranje relevantnih interakcija s publikom u stvarnom vremenu. Korištenjem ovog alata govornik može putem internetskog glasanja putem mobitela, tableta ili računala saznati što publika misli. Svrha ovog alata je stvoriti učinkovitu i zanimljivu interakciju tijekom konferencija i sastanaka.

<sup>23</sup>Za više informacija pogledati: <https://aws.amazon.com/chime/?chime-blog-posts.sort-by=item.additionalFields.createdDate&chime-blog-posts.sort-order=desc>

<sup>24</sup>Za više informacija pogledati:

[https://workspace.google.com/intl/en\\_ie/products/drive/?utm\\_source=google&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=emea-gb-all-en-dr-bkws-all-all-trial-e-t1-1009147&utm\\_content=text-ad-crnrulturectrl-none-DEV\\_c-CRE\\_471198180395-ADGP\\_Hybrid%20%7C%20AW%20SEM%20%7C%20BKWS%20~%20G%20Suite\\_EXA\\_google%20drive-KWID\\_43700056764761217-kwd-2833008900-userloc\\_1011804&utm\\_term=KW\\_google%20drive-g&gclid=CjwKCAjww5r8BRB6EiwArcckC7AVxAeBizLJygiwVvXuqABONenBdaPpmTbN9PaQIm47y77CHsPRBoCKNAQAvD\\_BwE&gclid=aw.ds](https://workspace.google.com/intl/en_ie/products/drive/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=emea-gb-all-en-dr-bkws-all-all-trial-e-t1-1009147&utm_content=text-ad-crnrulturectrl-none-DEV_c-CRE_471198180395-ADGP_Hybrid%20%7C%20AW%20SEM%20%7C%20BKWS%20~%20G%20Suite_EXA_google%20drive-KWID_43700056764761217-kwd-2833008900-userloc_1011804&utm_term=KW_google%20drive-g&gclid=CjwKCAjww5r8BRB6EiwArcckC7AVxAeBizLJygiwVvXuqABONenBdaPpmTbN9PaQIm47y77CHsPRBoCKNAQAvD_BwE&gclid=aw.ds)

<sup>25</sup>Za više informacija pogledati: <https://trello.com/en>

<sup>26</sup>Za više informacija pogledati: <https://www.mentimeter.com/>

*Kahoot!*<sup>27</sup>. *Kahoot* je aplikacija za obrazovne projekte koja nastavnicima omogućuje izradu testova, anketa i igara za osposobljavanje ili organiziranje. Radi i na računalima i na pametnim telefonima. Glavna prednost korištenja ove aplikacije je mogućnost uvođenja novih tema i koncepata, pregledavanja sadržaja, korištenja učenja na daljinu, stvaranja interakcije uvozom ili izradom slajdova i kombiniranjem istih s različitim vrstama pitanja, jačanje znanja i izrada anketa.

### 1.5. Masivni otvoreni internetski tečajevi (MOOC)

Masivni otvoreni internetski tečajevi (MOOC) pružaju neograničene mogućnosti ljudima širom svijeta da se bez ikakve obaveze osposobljavaju ili obrazuju u širokom spektru tema. Tempo učenja i razina angažmana ovise o želji i osobnoj motivaciji sudionika. Rezultat nastalih MOOC-ova u cijelom svijetu može se protumačiti kao način demokratizacije obrazovanja pružanjem puno dostupnih alata za učenje (Joo, So i Kim, 2018). Mnogi tečajevi ne zahtijevaju naknade, što dovodi do sve veće popularnosti (Pasha, Abidi i Ali, 2016).

Budući da je engleski međunarodni medij za komunikaciju, većina MOOC-a pruža se na ovom jeziku, ali značajan broj MOOC-a dostupan je na jezicima poput španjolskog, francuskog, talijanskog, mandarinskog, ruskog, njemačkog itd. Kada se fenomen MOOC pojavio prije nekoliko godina, većina su bili američki, a većina tečajeva dolazila je sa sveučilišta u SAD-u i zapadnim zemljama (Altbach, 2014). Učestalost MOOC-a koji se govore engleskim jezikom očuvana je prednošću korištenja engleskog kao Lingua Franca (LFE), gdje se LFE komunikacija preusmjerava s pasivnih engleskih korisnika koji izbjegavaju rizik na vlasnike LFE-a (Tanaka i Nechita, 2020). Engleski jezik prevladava nad ostalim jezicima u upotrebi kao lingua franca (Avgousti, 2018).

Kratki opis nekih pružatelja besplatnih MOOC-a bit će naveden u nastavku, a sadržavat će glavne web stranice na kojima su dostupni razni tečajevi. Tečajevi su vrlo raznoliki, a upisuju se ljudi iz cijelog svijeta, stvarajući tako beskrajn broj prilika za interakciju polaznika. Bilo koja vrsta interakcije tijekom zadataka koje zahtijevaju MOOC-i može se primijeniti na interkulturalno učenje, ali tečajevi interkulturalne komunikacije nude se i za one koji su zainteresirani.

*Khan Academy*<sup>28</sup>. *Khan Academy* neprofitna je platforma koja nudi sve svoje tečajeve besplatno za djecu, od predškole do srednje škole, ali odrasli mogu pronaći i tečajeve iz poduzetništva,

<sup>27</sup> Za više informacija pogledati: <https://kahoot.com/>

<sup>28</sup> Za više informacija pogledati: <https://www.khanacademy.org/>



osobnih financija ili pripreme satove za jezične testove pored standardnih tečajeva za matematiku, znanost, umjetnost i humanističke znanosti. U listopadu 2020. lokalizirane platforme pružaju velike količine sadržaja prevedenih na armenski, bangla, bugarski, češki, francuski, gruzijski, njemački, korejski, norveški, poljski, portugalski (europski i brazilski), srpski, španjolski, turski i pojednostavljeni kineski jezik. Dostupna je još jedna demo ili lite web verzija za još 29 jezika.

*Coursera*<sup>29</sup>. *Coursera* je američki MOOC osnovan 2012. godine, koji surađuje sa sveučilištima i drugim organizacijama poput Googlea ili MoMA-e, nudeći online tečajeve, certifikate i diplome iz vrlo široke kategorije predmeta. Sudionici se mogu besplatno pridružiti Courseri, ali moraju platiti certifikate, ocjene ili predaju zadataka. Sustav cijena kreće se od tečajeva s jednokratnom naknadom, mjesečne pretplate za specijalizirani set tečajeva ili godišnje pretplate. U listopadu 2020. godine, Coursera je ponudila 38 tečajeva u kategoriji interkulturalne komunikacije, uključujući posebne tečajeve kao što su razgovorne vještine engleskog jezika, posredovanje i rješavanje sukoba ili pisanje profesionalne e-pošte na engleskom jeziku.

*Iversity*<sup>30</sup>. *Iversity* je MOOC platforma sa sjedištem u Europi, osnovana u Berlinu i sada je dio globalnog izdavača Springer Nature. Sveučilišta koja nude tečaj na platformi Iversity imaju mogućnost dodijeliti polaznicima ECTS bodove (Europski sustav prijenosa bodova i akumulacije), koje priznaje bilo koja europska institucija visokog obrazovanja. Plaćanje daje sudionicima priliku da steknu certifikat kojim se dodjeljuju ECTS bodovi, ali upis na Iversity tečajeve je besplatan. Dostupni jezici su engleski, njemački, francuski, bengalski, talijanski, portugalski, ruski, španjolski.

*Udemy*<sup>31</sup>. Ovaj MOOC ima na raspolaganju oko 130 000 tečajeva, od predmeta usmjerenih na karijeru kao što su financije, programiranje ili marketing do tečajeva o glazbi, osobnom razvoju ili zdravlju. Na udemy.com ova ogromna raznolikost tečajeva organizirana je u sljedećim kategorijama: posao, dizajn, fotografija, razvoj, marketing, IT i softver, osobni razvoj. Neki su tečajevi besplatni, ali za stjecanje certifikata potrebno je platiti naknadu. Pitanja i odgovori za instruktora i izravne poruke za instruktora također su uključeni u plaćene pakete. Jednostavnim pretraživanjem web stranice s pojmom „interkulturalna komunikacija” navedena su 4.972 rezultata, a na temelju brze procjene tečaj od 1,5 do 2 sata košta oko 15 američkih dolara.

<sup>29</sup> Za više informacija pogledati: <https://www.coursera.org/>

<sup>30</sup> Za više informacija pogledati: <https://iversity.org/>

<sup>31</sup> Za više informacija pogledati: <https://www.udemy.com/>



edX<sup>32</sup>. edX su osnovali Harvard i MIT za pružanje internetskih tečajeva, a partner je s drugim velikim američkim sveučilištima poput Berkeleyja ili Cornella. Teme se kreću od znanosti o podacima do umjetnosti i humanističkih znanosti. Većina tečajeva je besplatna, ali za potvrde i dozvolu za podnošenje zadataka potrebno je platiti naknadu između 50 i 300 američkih dolara.

## 1.6. Aplikacije za prevođenje

*Google Translate*. Google prevoditelj je besplatni alat za prevođenje koji je razvio Google i otvorenog je koda. To znači da mu može pridonijeti cijela zajednica. Može pružiti izgovor riječi, ima ugrađeni rječnik i pruža vam mogućnost preslušavanja prijevoda, ali glavna se funkcija odnosi na prijevod teksta, prijevod napisanih riječi, prijevod slika i prijevod web stranice ili dokumenata. Postoji i funkcija za razgovor na različitim jezicima koja trenutno prevodi govorni jezik u odabrani strani jezik. Tu je i prijevod mobilne aplikacije, dostupan u izvanmrežnom načinu rada, nazvan "Dodirni za prijevod". Više informacija o tome kako možete koristiti ovu aplikaciju možete pronaći na Googleu<sup>33</sup>.

Jedan od najvećih problema je što se točnost s dužim tekstovima smanjuje. Postoje neke gramatičke pogreške, a također se značenje nekih izraza ne prenosi uvijek u prijevodu. Postoji mnogo tehničkih članaka koji detaljno opisuju ograničenja ove aplikacije.<sup>34</sup>

Ovaj alat može biti koristan u razgovorima između studenata i nastavnika ili studenata koji govore različite jezike. Za proširenu raspravu, točnost prijevoda bit će niža, ali može biti korisna za pojedine riječi ili izgovor. Studenti to mogu koristiti za prevođenje figurativnog govora tijekom izlaganja, ili možda neke riječi itd. Također, ako je student usred usmenog ispita, a u određenom trenutku se ne sjeća nekih riječi, može koristiti funkciju razgovora. Kratki dokumenti također se mogu prevesti, ali prijevod treba provjeriti dvaput. Kada dva studenta govore različite jezike, mogu koristiti „dodir za prevođenje“ radi pristupačnije komunikacije. Za profesionalni prijevod bolje je koristiti druge alate, ali Google prevoditelj može se koristiti kao polazna točka.

*Reverso context*. Ovaj alat uključuje rječnik, konjugaciju glagola, sinonime i razlike u različitim kontekstima<sup>35</sup>, ali samo na ograničenom broju jezika. Ovu web stranicu mogu koristiti

<sup>32</sup> Za više informacija pogledati: <https://www.edx.org/>

<sup>33</sup> Za više informacija pogledati: <https://translate.google.com/intl/en/about/>

<sup>34</sup> Benjamin, Martin (2019). *When and How to Use Google Translate*. Teach You Backwards. Retrieved from (<https://www.teachyoubackwards.com/how-to-use-google-translate/#dictionary>)

<sup>35</sup> Za više informacija pogledati: <https://context.reverso.net/translation/>

nastavnici ili studenti kada im je potreban precizniji prijevod od onoga što Google prevoditelj pruža.

*Wordreference*. Ovaj alat nudi rječnik, konjugaciju glagola i forum za raspravu o jezičnim temama<sup>36</sup>, ali za ograničeni broj jezika. Ovu web stranicu mogu koristiti nastavnici ili studenti kada žele prevesti na višoj razini nego što je to slučaj s Google prevoditeljem i postaviti pitanje vezano uz gramatiku ili kontekstualna značenja.

*Linguee*. Ovaj se alat sastoji od rječnika dostupnog putem tražilice i pruža riječi i izraze na različitim jezicima. Značenje pretraženih riječi može se analizirati u različitim kontekstima. Možete pronaći specijalizirane pojmove i idiome u različitim domenama<sup>37</sup>, ali za ograničeni broj jezika. Postoji i funkcija za prijevod dokumenata, dostupna samo za najčešće korištene jezike. Ovu web stranicu mogu koristiti nastavnici ili studenti kada žele prevesti stručne izraze.

*The Free Dictionary*. Ovaj alat je besplatni rječnik koji uključuje rječnike iz različitih stručnih područja (medicinskog, pravnog i financijskog) i zbirku idioma, akronima, citata<sup>38</sup>, ali dostupan je samo za nekoliko jezika.

*Magic Search*<sup>39</sup>. Tražilica koja kombinira razne rječnike ili platforme za prijevod za različite jezike. Ponekad može biti izazovno upravljati svim stranicama, a aplikacija se sporo pokreće. Ovu web stranicu mogu koristiti nastavnici ili studenti kada žele poboljšati svoje znanje jezika, pronaći pravi smisao riječi ili prevesti profesionalne idiome.

*Youtube prijevod*<sup>40</sup>. YouTube uključuje funkciju koja prevodi videozapise. Možete dodati svoje titlove ili pokrenuti već postojeće titlove. *Uvid* u naslove olakšava prijevod. Općenito su ugrađeni videozapisi na engleskom ili drugim uobičajenim jezicima. Također, samo za uobičajene jezike YouTube može pružiti automatizirane prijevode. Postupak dodavanja titlova videozapisima može biti izazovan, ali postoje neke upute. Web stranicu mogu koristiti nastavnici ili studenti kada žele napraviti video prezentaciju i prevesti je na druge jezike.

*Powerpoint prijevod*<sup>41</sup>. PowerPoint za Microsoft 365 može transkribirati prezentaciju i prikazati naslove na izvornom jeziku ili titlove na drugi jezik. To može pomoći članovima publike koji imaju problema s razumijevanjem jezika kad se govore i kojima je titlove lakše

<sup>36</sup> Za više informacija pogledati: <https://www.wordreference.com/>

<sup>37</sup> Za više informacija pogledati: <https://www.linguee.com/>

<sup>38</sup> Za više informacija pogledati: <https://www.thefreedictionary.com/>

<sup>39</sup> Za više informacija pogledati: <https://magicsearch.org/>

<sup>40</sup> Za više informacija pogledati: <https://support.google.com/youtube/answer/4792576?hl=en>

<sup>41</sup> Za više informacija pogledati: <https://support.microsoft.com/en-us/office/present-with-real-time-automatic-captions-or-subtitles-in-powerpoint-68d20e49-aec3-456a-939d-34a79e8ddd5f>

razumjeti, pogotovo ako su prevedeni. Ovaj je alat dostupan samo za nekoliko jezika i nije toliko precizan, ali očekuje se da će se s vremenom poboljšati. Većina prezentacija koje su održali nastavnici ili studenti su u PowerPointu. Zbog toga može biti osnovni alat za obrazovanje u multikulturalnom okruženju.

### 1.7. Baze podataka s temama kojima će se baviti u globalnom učenju

*Gapminder Foundation Hans Rosling*<sup>42</sup>. Zaklada Gapminder želi povećati razinu znanja sa svjetonazorom, utemeljenim na činjenicama koji svatko može razumjeti i smanjiti praznine u znanju između različitih populacija u pogledu značajnih aspekata globalnog razvoja kao što su okoliš, zdravlje, energija, rod, gospodarstvo, demografija i upravljanje.

Ova je zaklada izgradila web stranicu na kojoj objavljuju različite materijale i alate za poučavanje u učionici. Oni su besplatni i vrlo jednostavni za upotrebu, a često predstavljaju inovativne i jednostavne načine objašnjavanja nekih činjenica koje je teško prihvatiti. Svi su materijali na engleskom jeziku, ali neki se mogu naći i na švedskom i nizozemskom. Njihovi se formati kreću od teksta do videozapisa, što informacije čini dostupnima svima. Neki su materijali stvoreni posebno za nastavnike, dok su drugi upućeni široj javnosti.

Uz materijale, web stranica nudi interaktivnu i jednostavnu bazu podataka s prijateljskim sučeljem. Bez obzira na obrazovanje nastavnika, ova se baza podataka može upotrijebiti za usporedni prikaz nekih aspekata različitih zemalja širom svijeta. Ovi izvori mogu biti od pomoći u rušenju barijera između kultura prikazujući sličnosti i razlike među zemljama. Tako možemo stvoriti izgovor za dijalog i interakciju.

*WorldLifeExpectancy*<sup>43</sup>. Jedna je od najvećih svjetskih baza podataka o zdravlju i očekivanom trajanju života na svijetu. Kao i zakladi Gapminder, svrha im je educirati stanovništvo o zdravlju. Podaci su prikazani na jednostavan način putem tablica ili karata. Sve je organizirano prema različitim zdravstvenim pokazateljima. Postoje i neki članci povezani s istom temom, ali samo na engleskom jeziku. Nastavnici mogu pronaći pokazatelje za različite zemlje svijeta. Budući da su predstavljeni na atraktivan način, mogu se koristiti kao tema rasprave za studente iz različitih zemalja.

*Eurostat*<sup>44</sup>. Eurostat je statistički ured Europske unije i pruža visokokvalitetne statistike i podatke o Europi. Podaci su prikazani na jednostavan način putem tablica, grafikona ili karata, s kratkim

<sup>42</sup> Za više informacija pogledati: <https://www.gapminder.org/>

<sup>43</sup> Za više informacija pogledati: <http://www.worldlifeexpectancy.com/>

<sup>44</sup> Za više informacija pogledati: <http://ec.europa.eu/eurostat/>

opisom varijabli prikazanih u tablici. Sve je to organizirano prema devet statističkih tema koje odgovaraju određenim politikama EU-a. Ova web stranica sadrži puno informacija, pa stoga njena navigacija zahtijeva određeno iskustvo. Podaci su na engleskom, francuskom i njemačkom jeziku i odnose se samo na europske zemlje.

Bez obzira na to koji tečaj predaju, nastavnici mogu pronaći pokazatelje za različite europske zemlje, predstavljene na način koji je privlačan studentima. Podaci mogu pružiti polaznu točku razgovora, omogućujući nam da prebrodimo komunikacijske barijere između studenata s različitim kulturalnim podrijetlom.

*World Bank*<sup>45</sup> Pokazatelji svjetskog razvoja (WDI) zbirka je Svjetske banke usporedivih podataka o razvoju među zemljama. Riječ je o složenoj stranici s pokazateljima i člancima organiziranim na različite teme (siromaštvo i nejednakost, ljudi, okoliš, države i tržišta, gospodarstvo i globalne veze). Pruža besplatan i otvoren pristup globalnim razvojnim podacima. Web stranica ima različite jezične verzije (engleski, španjolski, francuski, arapski i kineski), a podaci su predstavljeni na jednostavan način putem tablica ili grafikona. Budući da sadrži puno informacija i vrlo je složena, web stranica nije baš laka za navigaciju novim korisnicima, ali nakon nekog vremena svatko može njome upravljati.

Bez obzira na to koji tečaj predaju, nastavnici mogu pronaći pokazatelje za različite zemlje svijeta, predstavljene na način koji bi studentima trebao biti atraktivan. Podaci mogu pružiti polaznu točku razgovora, omogućujući nam da prebrodimo komunikacijske barijere između studenata s različitim kulturnim podrijetlom. Također, stranica sadrži puno pokazatelja iz gotovo svih područja, pa će nastavnici zajamčeno pronaći neke pokazatelje koji se odnose na njihovo područje interesa.

*UNdata (A world of information)*<sup>46</sup>. Baza podataka za globalnu zajednicu korisnika koju su sastavili statistički sustav Ujedinjenih naroda (UN) i druge međunarodne agencije. Podaci su predstavljeni putem tablica i pokrivaju širok raspon statističkih tema (poljoprivreda, kriminal, komunikacije, razvojna pomoć, obrazovanje, energija, okoliš, financije, spol, zdravlje, tržište rada, proizvodnja, nacionalni računi, stanovništvo i migracije, znanost i tehnologija, turizam, promet i trgovina). Ovi se podaci mogu preuzeti u obliku tablice u pdf i csv formatima. Web stranica prikazuje podatke samo u obliku tablice, a nekim pokazateljima nedostaju podaci za sve zemlje ili sve

<sup>45</sup> Za više informacija pogledati: <http://data.worldbank.org/>

<sup>46</sup> Za više informacija pogledati: <http://data.un.org/>

godine. Pronalaženje određenog pokazatelja na stranici nije uvijek intuitivno, ali podaci su često korisni u dopunjavanju podataka koji se nalaze na drugim web mjestima.

*Integrated Public Use Microdata Series (IPUMS)*<sup>47</sup>. IPUMS pruža popisne i anketne podatke iz cijelog svijeta. Može se koristiti za usporednu analizu podataka. Podaci i usluge dostupni su besplatno. U usporedbi s gore spomenutim web stranicama, ova stranica indeksira rezultate istraživanja iz različitih zemalja svijeta o različitim temama. Sadrži nerazmjerno veliku količinu podataka iz SAD-a u usporedbi s drugim zemljama, od kojih su neke također stare. Štoviše, potrebna je registracija, a vi morate pružiti objašnjenje načina na koji želite koristiti podatke. Pronalaženje određenog pokazatelja na web stranici nije uvijek intuitivno, ali može nadopuniti informacije pronađene na drugim web stranicama, uglavnom zbog podataka popisa i anketa.

*Ostali alati i izvori za interkulturalno učenje (wiki, blogovi, forumi)*. Forumi su korisni za razmjenu ideja, raspravu i procjenu perspektiva, odabir informacija, rasuđivanje, zaključivanje o određenim temama, usporedbu različitih interpretacija, internaliziranje koncepata, vrednovanje i sintetiziranje različitih stavova i stjecanje dubljeg razumijevanja (Biasutti, 2017).

Blogovi su prvenstveno medij za jačanje onoga što je student naučio, a ne za utjecaj na ishode povezane s uspjehom (Strich, Mayer i Friedler, 2019).

Studenti u grupnom projektom okruženju temeljenom na wikiju percipiraju prisutnost kroz društvenu interakciju sa svojim vršnjacima i nastavnicima kako bi poboljšali iskustvo učenja i ishod (Luo i Chea, 2020).

Miyazoe i Anderson (2010) istaknuli su različite karakteristike foruma, blogova i wikija u sljedećoj tablici (Tablica 1).

Tablica 1. Neke karakteristike wikija, blogova i foruma. Izvor: Miyazoe i Anderson, 2010., str. 186.

	<i>rumi</i>	<i>ogovi</i>	<i>kiji</i>
emenska orijentacija	šlost i sadašnjost	prošlosti do sadašnjosti	lašnjost
zentacija	ečci	rnuta kronologija	načni proizvod
uktura	ntrolira moderator	ntrolira autor	voreno
ministratori	an ili više	an	ogi
eđivanje	e dopušteno	erator	ogi

<sup>47</sup> Za više informacija pogledati: <https://usa.ipums.org/usa/>

Intencija na svijest	stupak	stupak	izvod
sredovanje u radu	lektivno	edinačno	lektivno
Intencija aktivnosti	zmjena	ažavanje	zmjena
Intencija za raspoloženje	radnja	edinačno	radničko

## 2. Procjena učinkovitosti alata korištenih u multikulturalnom okruženju

Na kraju tečaja korisno je da nastavnici vide jesu li alati koje koriste uspješni u razvijanju interkulturalnih vještina, poput prenošenja znanja o različitim kulturnim podrijetlima ili uspostavljanja interakcija. Također, mogu utvrditi koji od digitalnih alata najbolje odgovara kojoj specifičnoj vrsti razmjene/prijenosa/suradnje znanja i pridonijeti razvoju interkulturalnih kompetencija.

Drugim riječima, morate izmjeriti *iskoristivost ovih alata i njihov stupanj doprinosa razvoju interkulturalnih kompetencija*. Za Sokolovskog (2016) *iskoristivost* se može izmjeriti pomoću sljedećih pokazatelja:

- učinkovitiji za upotrebu - potrebno je manje vremena za izvršenje određenog zadatka;
- lakoća učenja - rad se može naučiti promatranjem predmeta;
- zadovoljavajuće za upotrebu;
- sposobnost učenja (intuitivna navigacija, lako učiti);
- učinkovitost korištenja (GUI se lako koristi za nekoliko radnji);
- pamtljivost (jesu li radnje pamtljive?);
- nekoliko grešaka koje nisu katastrofalne (korisnik nije kriv za pogrešku)
- subjektivno zadovoljstvo (cjelokupno mišljenje korisnika za GUI i ugodno za upotrebu).

Na temelju tih pokazatelja možete koristiti upitnike za mjerenje iskoristivosti nekih platformi, aplikacija, softvera u procesu učenja u multikulturalnom okruženju. U pedagoške svrhe ilustriramo ovu točku s nekoliko primjera:

1. Koliko su brze sljedeće platforme/aplikacije/softver/baze podataka u izvršavanju određenih zadataka? (na skali od 1 do 5, gdje 1 uopće nije brz, a 5 je vrlo brz)



2. Koliko vam je bilo lako/teško raditi sa sljedećim platformama/aplikacijama/softverom /bazama podataka? (na skali od 1 do 5, gdje je 1 vrlo teško, a 5 vrlo lako)
3. Koliko ste uživali u radu sa sljedećim platformama/aplikacijama/softverom/bazama podataka? (na skali od 1 do 5, gdje 1 uopće nije, a 5 je jako puno)
4. Koliko mislite da su sljedeće platforme/aplikacije/softver/baze podataka učinkovite u procesu učenja? (na skali od 1 do 5, gdje 1 uopće nije učinkovit, a 5 vrlo učinkovit)

Na temelju istraživanja opisanog u literaturi (Çiftçi, 2016), neke dimenzije *stupnja doprinosa digitalnih alata razvoju interkulturalnih kompetencija* bile bi:

- sveukupno zadovoljstvo digitalnim alatima i interkulturalnim učenjem (vrijedno i ugodno u smislu kulturne razmjene) (Lee, 2011);
- povećano znanje prema vlastitoj i ciljanoj kulturi (radi uspoređivanja i usporedbe kultura, znanja, interesa i svijesti);
- različite razine razvoja interkulturalne komunikacijske kompetencije (komunikacija između različitih kultura putem odgovarajuće tehnologije).

Za procjenu se mogu koristiti sljedeća pitanja:

1. Koliko mislite da su sljedeće platforme/aplikacije/softver/baze podataka učinkovite u učenju u multikulturalnom okruženju? (na skali od 1 do 5, gdje 1 uopće nije učinkovit, a 5 vrlo učinkovit)
2. Koliko mislite da su korisne sljedeće platforme/aplikacije/softver/baze podataka za učenje u multikulturalnom okruženju? (na skali od 1 do 5, gdje 1 uopće nije, a 5 je jako puno)
3. U kojoj su mjeri sljedeće platforme/aplikacije/softver/baze podataka dovele do povećanja znanja o drugim kulturama? (na skali od 1 do 5, gdje 1 uopće nije, a 5 je vrlo veliko)
4. U kojoj su mjeri sljedeće platforme/aplikacije/softver doveli do povećanja stupnja interakcije sa studentima iz drugih kultura? (na skali od 1 do 5, gdje 1 uopće nije, a 5 je vrlo veliko)
5. U kojoj su mjeri sljedeće platforme/aplikacije/softver doveli do povećanja razumijevanja drugih kultura? (na skali od 1 do 5, gdje 1 uopće nije, a 5 je vrlo veliko)
6. U kojoj su mjeri sljedeće platforme/aplikacije/softver doveli do povećanja interesa za druge kulture? (na skali od 1 do 5, gdje 1 uopće nije, a 5 je vrlo veliko)



7. U kojoj su mjeri sljedeće platforme/aplikacije/softver omogućili usporedbu različitih kultura? (na skali od 1 do 5, gdje 1 uopće nije, a 5 je vrlo veliko)
8. . U kojoj su mjeri sljedeće platforme/aplikacije/softver doveli do promjene stava prema studentima iz drugih kultura? (na skali od 1 do 5, gdje 1 uopće nije, a 5 je vrlo veliko)

### Literatura:

- AACU (Association of American Colleges and Universities). (2013). *Global Learning VALUE Rubric*. Retrieved from: <http://www.aacu.org/value>
- Altbach, P.G. (2014). MOOCs as neocolonialism: who controls knowledge?. *International Higher Education*, 75, 5-7.
- Ambrose, S. A., Bridges, M.W., & Benjamin, M. (2019). *When and How to Use Google Translate. Teach You Backwards*. Retrieved from <https://www.teachyoubackwards.com/how-to-use-google-translate/#dictionary>
- Andujar, A. (2020). Analysing WhatsApp and Instagram as Blended Learning Tools. In *Recent Tools for Computer-and Mobile-Assisted Foreign Language Learning* (pp. 307-321). IGI Global.
- Avgousti, M.I. (2018). Intercultural communicative competence and online exchanges: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 819-853.
- Benson, P. (2015). Commenting to learn: Evidence of language and intercultural learning in comments on YouTube videos. *Language Learning & Technology*, 19(3), 88-105.
- Biasutti, M. (2017). A comparative analysis of forums and wikis as tools for online collaborative learning. *Computers & Education*, 111, 158-171.
- Byrne, J., Furuyabu, M., Moore, J., & Ito, T. (2020). The Unexpected Problem of Classroom Video Conferencing: An Analysis and Solution for Google Hangouts and Jitsi Meet. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 5(2), 302-320.
- Catteeuw, P. (2012). *A Framework of Reference for Intercultural Competence. A 21st century Flemish Experiment in Capacity Building in Formal Education*. Brussels: FARO.
- Chen, W.Y. (2020). Learning through participation: A case study on the affordances of making YouTube tutorial videos. *JALT CALL Journal*, 16(1), 51-67.
- Council of Europe. (2016). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Retrieved from

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>.

- Çiftçi, E.Y. (2016). A Review of Research on Intercultural Learning through Computer-Based Digital Technologies. *Educational Technology & Society*, 19 (2), 313–327.
- Çiftçi, E.Y., & Savaş, P. (2018). The role of telecollaboration in language and intercultural learning: A synthesis of studies published between 2010 and 2015. *ReCALL: Journal of EUROCALL*, 30(3), 278-298.
- Dimitrov, N., & Haque, A. (2016). Intercultural teaching competence: A multi-disciplinary framework for instructor reflection. *Intercultural Education: Special issue on Learning at Intercultural Intersections*, (27)5, 437-456.
- Dunne, L. (2009). Discourses of Inclusion: a critique. *Power and Education*, 1(1), 42-56.
- Escudeiro, N., Barata, A., Escudeiro, P., Welzer, T., Almeida, R., & Papadourakis, G. (2020). Blended Academic International Mobility: tearing down barriers to mobility in a sustainable way. In *2020 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1434-1443). IEEE.
- Ferdig, R. E., Coutts, J., DiPietro, J., Lok, B., & Davis, N. (2007). Innovative technologies for multicultural education needs. *Multicultural Education & Technology Journal*, 1(1), 47-63.
- Fischer, H., Heise, L., Heinz, M., Moebius, K., & Koehler, T. (2014). E-Learning Trends and Hypes in Academic Teaching. Methodology and Findings of a Trend Study. *International Conference e-Learning 2014*, 1, 63-69.
- Forrester, A. (2020). Addressing the Challenges of Group Speaking Assessments in the Time of the Coronavirus. *International Journal of TESOL Studies*, 2(2), 74-89.
- Frisby, B.N., Kaufmann, R., & Beck, A.C. (2016). Mediated group development and dynamics: an examination of video chatting, Twitter, and Facebook in group assignments. *Communication Teacher*, 30(4), 215-227.
- Joo, Y.J., So, H.J., & Kim, N.H. (2018). Examination of relationships among students' self-determination, technology acceptance, satisfaction, and continuance intention to use K-MOOCs. *Computers & Education*, 122, 260-272.
- Jauregi, K., & Bañados, E. (2008). Virtual interaction through video-web communication: A step towards enriching and internationalizing language learning programs. *ReCALL: Journal of EUROCALL*, 20(2), 183.
- Karkoulia, K.C. (2016). Teachers' attitudes towards the integration of Web 2.0 tools in EFL

- teaching. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 7(1), 46-73.
- Keles, E. (2018). Use of Facebook for the Community Services Practices course: Community of inquiry as a theoretical framework. *Computers & Education*, 116, 203-224.
- Lee, L., & Markey, A. (2014). A study of learners' perceptions of online intercultural exchange through Web 2.0 technologies. *ReCALL: Journal of EUROCALL*, 26(3), 281.
- Lenkaitis, C.A. (2020a). Virtual exchanges for intercultural communication development: Using can-do statements for ICC self-assessment. *Journal of International and Intercultural Communication*. Retrieved from:  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17513057.2020.1784983>
- Lenkaitis, C.A. (2020b). Technology as a mediating tool: Videoconferencing, L2 learning, and learner autonomy. *Computer Assisted Language Learning*, 33(5-6), 483-509.
- Li, X. M., & Wang, Y. G. (2014). The Application of CMIC in Cultivating Learners' Cross-Cultural Communication Competence. *Applied Mechanics and Materials*, 610, 667-672.
- Luo, M.M., & Chea, S. (2020). Wiki use for knowledge integration and learning: A three tier conceptualization. *Computers & Education*. Retrieved from:  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131520301196>.
- Miyazoe, T., & Anderson, T. (2010). Learning outcomes and students' perceptions of online writing: Simultaneous implementation of a forum, blog, and wiki in an EFL blended learning setting. *System*, 38(2), 185-199.
- Mohan, V. (2020). *Building A Virtual Classroom Application Using The Amazon Chime SDK / Amazon Web Services*. Retrieved from: <https://aws.amazon.com/blogs/business-productivity/building-a-virtual-classroom-application-using-the-amazon-chime-sdk/>
- Neva, C., Landa-Buil, M., Carter, B. A., & Ibrahim-Ali, A. (2010). Telecollaboration in Spanish as a foreign language in Trinidad. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 15(24), 75-102.
- Parcha, J.M. (2014). Accommodating Twitter: Communication accommodation theory and classroom interactions. *Communication Teacher*, 28(4), 229-235.
- Pasha, A., Abidi, S., & Ali, S. (2016). Challenges of offering a MOOC from an LMIC. *International Review of Research in Open and Distributed Learning: IRRODL*, 17(6), 221-228.
- Pasquale, G. (2015). The teaching methodology in intercultural perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2609-2611.
- Purcell, K., Buchanan, J., & Friedrich, L. (2013). *Pew Research Center's Internet & American*

- Life Project. The Impact of Digital Tools on Student Writing and How Writing is Taught in Schools*. Retrieved from: <https://www.pewresearch.org/internet/2013/07/16/the-impact-of-digital-tools-on-student-writing-and-how-writing-is-taught-in-schools/>
- Rienties, B., Alcott, P., & Jindal-Snape, D. (2014). To let students self-select or not: that is the question for teachers of culturally diverse groups. *Journal of Studies in International Education*, 18(1), 64-83.
- Sokolovski, A. (2016). The Usage of Collaborative ICT Tools in Higher Education: Preliminary Study and Anticipated Results. Conference on Information Technologies for Young Researchers– CITYR'09, 6-7 June 2009, Skopje, R. Macedonia. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/291971428\\_The\\_Usage\\_of\\_Collaborative\\_ICT\\_Tools\\_in\\_Higher\\_Education\\_Preliminary\\_Study\\_and\\_Anticipated\\_Results](https://www.researchgate.net/publication/291971428_The_Usage_of_Collaborative_ICT_Tools_in_Higher_Education_Preliminary_Study_and_Anticipated_Results)
- Soltero, J., (2020). *Google Meet Premium Video Meetings—Free For Everyone*. Retrieved from: <https://blog.google/products/meet/bringing-google-meet-to-more-people/>
- Strich, F., Mayer, A.S., & Fiedler, M. (2019). A Social Network Approach to Blogs: Improving Digital Collaborative Learning. Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/301384176.pdf>
- Swartz, S., Barbosa, B., & Crawford, I. (2020). Building Intercultural Competence Through Virtual Team Collaboration Across Global Classrooms. *Business and Professional Communication Quarterly*, 83(1), 57-79.
- Tanaka, H., & Nechita, F. (2020). Social Cognition of Temporality and Environment: Lingua Franca English Construction. *Business Communication Research and Practice*, 3(1), 17-26.
- Terhune, N. (2015). Language learning going global: linking teachers and learners via commercial Skype-based CMC. *Computer Assisted Language Learning*, 29(6), 1071-1089.
- Vurdien, R. (2019). Videoconferencing: developing students' communicative competence. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 4(2), 269-298.
- Yeskel, Z. (2020). *New Meet Features To Improve Distance Learning*. Retrieved from: <https://blog.google/outreach-initiatives/education/meet-for-edu/>
- Wang, C.M. (2012). Using Facebook for cross-cultural collaboration: The experience of students from Taiwan. *Educational Media International*, 49(1), 63-76.
- Wilson-Forsberg, S.C., Power, P., Kilgour, V., & Darling, S. (2018). From Class Assignment to Friendship: Enhancing the Intercultural Competence of Domestic and International Students through Experiential Learning. *Comparative and International Education Éducation Comparéet Internationale*, 47(1), 1-18.

## MODUL IV. Socijalna uključenost na sveučilištu

### **4.1. Obilježja socijalne uključenosti u visokom obrazovanju**

### **4.2. Područja socijalne uključenosti unutar sveučilišta**

### **4.3. Čimbenici strategija donošenja politika za društvenu uključenost**

#### 4.1. OBILJEŽJA SOCIJALNE UKLJUČENOSTI U VISOKO OBRAZOVANJE

**Priručnik Buckinghamshire New University, Ujedinjeno Kraljevstvo<sup>48</sup>**

##### **Sažetak**

Sva društva nastoje postići socijalnu uključenost. Proces stvaranja kohezivnog društva u kojem svi sudionici mogu raditi zajedno i uzajamno se poštovati zahtijeva vrijeme. Sveučilišta imaju svoju ulogu u odnosu na društvenu uključenost jer su okruženje u kojem svatko može postići isti cilj. Proces pretvaranja sveučilišnog okruženja u društveno inkluzivnije društvo može se postići zakonodavstvom, politikom i proceduralnim normama. Međutim, ovo istraživanje pokazuje da se unatoč nekim izazovima može postići napredak u demokratskom i sveobuhvatnom razvoju sveučilišta. Sveučilišta su mjesta za promjene i okupljanja ljudi koji rade zajedno za opće dobro. Oni mogu napredovati prema poboljšanju politika za podizanje razine socijalne uključenosti osiguravajući da imaju zaposlenike koji posjeduju iskustvo i znanje potrebno za formalizaciju i institucionalizaciju ovog procesa u svojim sustavima i koji su za to zaduženi.

*Ključne riječi:* strategije socijalne uključenosti, plan socijalne uključenosti, alati za samoprocjenu socijalne uključenosti

---

<sup>48</sup> Autor za korespondenciju: Florin Ioraş, e-mail: florin.ioras@googlemail.com

#### 4.1. Obilježja socijalne uključenosti u visokom obrazovanju

Sljedeći odjeljak fokusira se na strategije poboljšanja koje pomažu sveučilištima u rješavanju sljedećih područja:

- pružanje smjernica za poboljšanje međukulturnih vještina;
- kontroliranje neravnomjernog pohađanja nastave i odustajanja;
- ispitivanje pohađanja nastave;
- poboljšanje sposobnosti radi osiguravanja naprednih izgleda za studente;
- poboljšanje komunikacije i suradnje studenata, sveučilišta i zajednice;
- suradnja s manjinskim inicijativama i udrugama;
- prikupljanje podataka o postojećim grupama za podršku;
- svjesnost o integraciji studenata iz različitih društvenih slojeva u sveučilišnu i u lokalnu zajednicu;
- stvaranje mogućnosti za volontiranje unutar zajednica.

##### 1. Strategije

Kad sveučilišta provode procjene kvalitete, može se održati lokalni razvojni proces. Kontinuirani proces može se postići *razvojnim planom za socijalnu uključenost*, koji bi trebao postojati za svako sveučilište. Postoji nekoliko načina za planiranje takvog razvoja, međutim, ključno je da zajednica primijeni odgovarajuću metodu. Svi predavači i profesori bit će uključeni u planiranje proširenja na razini sveučilišta tijekom pripreme i provedbe. Važno je da se faza provedbe nadzire i prati. Svako je sveučilište u različitoj fazi procesa pripreme i vjerojatno će imati različitu ideju o tome koji je najbolji način za razvoj sveobuhvatne zajednice. To pak utječe na način na koji će sveučilišna zajednica biti uključena u pripremne aktivnosti. Postoji nekoliko pitanja koja se mogu uzeti u obzir:

- procjena stanja nastavnog kadra i studenata u nepovoljnom položaju;
- procjena postojećih programa i kolegija;
- izrada razvojnog plana;
- izrada sveobuhvatnog plana primjene;
- procjena;
- odgovor na rezultate.



Početni postupak uključuje procjenu stanja i analizu položaja sveučilišta. Do sada je sveučilišna zajednica mogla biti uključena u evaluaciju odjela/fakulteta koja naglašava stupanj socijalne uključenosti studenata. Evaluacija može ponuditi podatke o broju studenata iz manjinskih grupa i treba spomenuti različite parametre, na primjer broj ispisanih studenata, podatke o pohađanju nastave i broju studenata koji se pridružuju obrazovnim događajima. Procjena trenutnog stanja trebala bi moći prepoznati obrazovne i društvene zahtjeve studenata i utvrditi precizne ciljeve za poticanje njihove socijalne uključenosti. Ova faza zahtijeva snažnu suradnju i trebalo bi je podržati rukovodstvo i osoblje institucija putem inicijativa za razvoj kadra. Zahtijeva sudjelovanje pripadnika manjinskih zajednica, predstavnika lokalnih zajednica ili nevladinih organizacija.

## 2. Priprema plana

Plan nagovještava bolje razumijevanje ograničenja socijalne uključenosti. Sveučilišta će otkriti dosadašnje prednosti i postignuća; mogu primijetiti dijelove koje je potrebno poboljšati i tražiti preliminarnu nadogradnju. Sve zahtjeve koje sveučilište priznaje akcijskim planom mogu se osporiti. Korištenje plana kao instrumenta za cijelu instituciju može pomoći u uključivanju svih predstavnika sveučilišta u različite dijelove procesa. Stoga sveučilište može istodobno raditi na brojnim projektima, dok posebne jedinice rade na različitim zadacima, što ubrzava cijeli proces.

Neka sveučilišta mogu imati uspostavljene vlastite akcijske planove, pa se sada mogu pripremiti za opsežnije pripreme. Nakon pripreme akcijskog plana, članovi sveučilišta uključuju se u provedbu. Definiranje uloga, standarda postignuća i razdoblja korištenja akcijskog plana sveučilištu će olakšati provedbu strategija. Najprije će se obraditi značajna područja budući da sveučilišna kultura postaje sveobuhvatnija. Tijekom rada mogu se pojaviti novi problemi koji zahtijevaju dodatno razmatranje. Stoga bi provedba trebala biti fleksibilna kako bi mogla odgovoriti na promjenjive okolnosti koje mogu nastupiti.

Upute za poboljšanje sveučilišnog razvoja su sljedeće:

- obučavanje edukatora o diskriminaciji i ljudskim pravima;
- sveučilišni propisi o upisu i pohađanju obveznog obrazovnog programa;
- predviđanje ispisa;
- interkulturalni pothvati;
- odnosi sveučilišta i roditelja;

- pomoć izvan radnog vremena;
- suradnja između službi socijalne pomoći, zdravstva, psihologa i sveučilišta.

*Sveučilišno jamstvo kao dopunski instrument* - može se koristiti unutar sveučilišnog konteksta kao dodatni razvojni alat za stvaranje radnog programa za postupnu evoluciju ili jačanje. Inicijativa koja snažno potvrđuje etos uključivanja mora potaknuti:

- optimistične i korisne odnose u kojima studenti imaju osjećaj da su poštovani;
- okruženje u kojem se studenti osjećaju zaštićenima i sigurnima;
- ponašanje koje potiče učinkovito učenje na sveučilištu;
- osjetljive i prijemčive pozicije prema studentskim zahtjevima.

### 3. Razvoj učionice za društvenu uključenost

Mnoga istraživanja međuetničkih odnosa pokazala su da optimistična interakcija i dobra suradnja mogu poboljšati tijek individualizacije i konstruktivne interakcije među ljudima iz različitih kultura. Istraživanje je pokazalo da kontakt između pojedinaca različitih etničkih pripadnosti nije dovoljan te da bi ljudi trebali zajedno obavljati određene zadatke. Obavezno je uključiti uvjet društvene interakcije - optimističan kontakt između članova grupe u okruženju povjerenja. Neki ključni zaključci za poboljšanje učionice su:

- omogućavanje kontakta i komunikacije među pojedincima iz različitih skupina od vitalnog je značaja; može uključivati npr. igre, interaktivno učenje;
- potrebno je stvoriti mogućnosti za rad na zajedničkim projektima radi poticanja suradnje.

Profesori s iskustvom poučavanja u raznolikim razrednim okruženjima često su svjesni prednosti koje strategije suradnje i podrške mogu donijeti, pa ih je potrebno osposobiti za primjenu ovih pristupa s ciljem poboljšanja komunikacije i suradnje *između različitih etničkih skupina i unutar njih*.

Prilikom planiranja predavanja razmislite o sljedećem:

- koji bi predmeti poboljšali komunikaciju i suradnju?
- koje predmete treba izbjegavati?
- kako povezati društvena događanja sa sadržajem kolegija?
- ako odjeljenje ima mali broj studenata, koji je najbolji način za postizanje cilja?

#### 4. Važni pristupi za poticanje socijalne uključenosti

Poznato je da su metode učenja koje koriste interaktivni trening i gdje je učenje usmjereno na studenta vrlo učinkovite. Stoga se preporučuje korištenje ovih metoda za poboljšanje suradnje i kontakta među studentima budući da će one stvoriti osjećaj uključenosti u zajednicu. Ove vrste aktivnosti su ključne, pod uvjetom da treba:

- stvoriti optimističnu, korisnu situaciju u kojoj znanstvenici mogu slobodno, bez straha, govoriti o svojim mislima i zapažanjima;
- istaknuti važnu funkciju jezika u omogućavanju studentima da razviju i razumiju ono što percipiraju;
- ponašati se odgovorno prema emocionalnim problemima;
- omogućiti studentima razgovor i razviti empatiju jednih prema drugima.

*Interkulturno obrazovanje.* Cilj interkulturnog obrazovanja je povećati raznolikost i potaknuti studente na iskazivanje poštovanja prema različitosti. Interkulturno obrazovanje promovira okupljanje studenata različitog kulturnog podrijetla kao polazište. Prvo, studente treba potaknuti da njeguju svoj materinji jezik i etničku pripadnost, a istovremeno moraju biti otvoreni za različite kulture. Drugo, kako bi se poboljšala svijest o kulturnim razlikama, mogu se koristiti neki događaji u učionici, posebno na nastavi umjetnosti i povijesti. Treće, određeni se događaji mogu koristiti za poticanje rasprave o studentskim iskustvima. Oni mogu uključivati zadatke poput rada na pričama i stvarnim situacijama, intervjuiranja i izlaganja o raznim pitanjima.

*Obrazovanje temeljeno na projektima.* Kurikulum se usredotočuje na vještine i sposobnosti, temelji se na idejama poput jačanja inkluzije, kohezivnog i jasnog poučavanja. Učenje kroz praksu često se pokazuje kao učinkovita metoda poučavanja jer osim znanja može izgraditi vještine i stavove. Obrazovanje temeljeno na projektima također obuhvaća pitanja koja su navedena u kurikulumu, potičući snažnu vezu između različitih domena i obrazovni pristup osjetljiv na raznolikost.

U odnosu na klasični pristup učenju, uloga nastavnika bitno je drugačija. Nastavnik bi trebao biti facilitator tijekom cijelog nastavnog procesa. Studenti trebaju slijediti opća pravila koja je dao nastavnik, ali trebaju odlučiti o načinu na koji će to učiniti. Stoga je pitanje važnije od odgovora. Nastavnici moraju motivirati studente na suradnju, ponuditi im podršku i povratne informacije te biti svjesni svojih zapažanja.

*Vršnjačko mentorstvo.* Institucionalni program vršnjačkog mentorstva okvir je uspostavljen na sveučilištu i podržan od strane sveučilišta u kojem studenti volonteri pružaju pomoć kolegama

koji se suočavaju s raznim preprekama koje ih sprječavaju u uspjehu (npr. nedostatak podrške obitelji, manjak uvjeta i resursa za učenje, jezični problemi, prelazak s drugog sveučilišta na kojem važe drugačiji uvjeti itd.). Uključivanje u vršnjačko mentorstvo korisno je za mentora i studenta. Prednosti za studente su:

- bolji odnos prema instituciji, vršnjacima i zajednici;
- razvoj sposobnosti i samopouzdanja;
- bolje ocjene i akademski uspjeh.

Profesori bi mogli uočiti napredak u smislu:

- bolje povezanosti s institucijom;
- samouvjerenosti;
- suosjećanja;
- vještina relacijske komunikacije i ublažavanja sukoba;
- izgradnje odnosa unutar šire zajednice.

Treniranje pomaže u razvoju individualnih vještina, znanja i radnih navika. Iako se proces uglavnom provodi jedan na jedan, članovima se može pružiti prilika za suradnju.

*Dopunske aktivnosti (izvannastavni program).* Dopunske aktivnosti značajna su komponenta socijalne uključenosti studentskih skupina u nepovoljnom položaju. Izvan sveučilišne aktivnosti mogu se planirati putem obrazovnih centara, nevladinih organizacija itd. Aktivnosti na otvorenom, izleti, aktivnosti povezane s umjetnošću, dramske izvedbe i događaji u suradnji s roditeljima moraju biti uključeni u društvena iskustva studenata iz socijalno ugroženih obitelji jer promiču ugodne interakcije s drugim studentima. Velika perspektiva može se pružiti vježbanjem i umjetničkim aktivnostima. Ove aktivnosti poboljšavaju originalnost i interkulturno obrazovanje, stvaraju šanse za grupnu suradnju, dobrohotan dijalog i interakciju. Ovo je dobra prilika za studente da razmjenjuju svoje kulturne vrijednosti.

Uspostavljanje čvrstih veza s partnerima na sveučilištu i u zajednici ključna je komponenta u potpori obrazovanju studenata pripadnika manjinskih zajednica. Učinkovita institucija promovira kooperativno radno okruženje, poput povezivanja s inicijativama zajednice i obrazovnim centrima u kojima sudjeluju studenti pripadnici manjinskih zajednica.

Dokazi pokazuju da su se rezultati studenata poboljšali kada je suradnja između obitelji i sveučilišta bila dobra. Sudjelovanje roditelja i njihova povezanost s institucijom od vitalnog je značaja za uspješno pohađanje nastave i diplomiranje. Sudjelovanje roditelja može se smatrati faktorom uz vlastitu motivaciju i potrebu da se bolje radi u zajednici. Ako student ima problema

na fakultetu, od vitalnog je značaja poboljšati interakciju sa studentskom grupom za podršku kako bi se lakše identificirao problem i pronašlo rješenje. U slučaju stranih studenata, odvajanje od obitelji često je izvor nelagode. Kada studenti imaju ograničen okvir podrške, imperativ je jamčiti da će moći dobiti pomoć unutar i izvan vlastitih etničkih skupina.

Početni korak za promicanje više skrbi i sudjelovanja u zajednici je priznavanje raznolikosti unutar zajednice i bogatstva iskustva i znanja koje ustanova može iskoristiti. Ljudi iz različitih zajednica ne smiju se smatrati usklađenom skupinom. Za mnoge studente, odvajanje i odsustvo pomoći važni su čimbenici koji ih dovode u opasnost. Ako studenti pripadnici manjina doživljavaju prepreke na sveučilištu, ustanova mora imati uspostavljenu politiku i postupke koji će pomoći u njihovoj integraciji.

*Poticanje dostupnosti obrazovanja i pohađanja fakulteta.* Problemi neredovite prisutnosti i napuštanja obrazovanja zahtijevaju opsežna sveučilišna pravila, jer te probleme ne mogu riješiti sami nastavnici. Sveučilište mora istaknuti dostupnost školovanja svim studentima i predložiti pristupe za zaustavljanje prekidanja školovanja. Politike koje preferira sveučilišna zajednica moraju biti opisane unutar razvojne strategije. U slučaju da tim za sprečavanje ispisivanja studenata mora voditi razgovor sa studentom koji je napustio sveučilište treba to učiniti primjenjujući sljedeće upute: otkriti okolnosti prekidanja školovanja, formulirati upite, definirati zaključke i preporučiti rješenja.

Uspješne strategije koje preporučuju fakulteti trebale bi:

- detektirati i javiti probleme studenata odgovornoj osobi na sveučilištu radi obnove interakcije s roditeljima;
- organizirati atraktivne aktivnosti za studente koji su napustili studij;
- uspostaviti konzultacije s roditeljima studenata kako bi oni uvjerali studente koji su prekinuli studij da se ponovno pridruže sveučilištu;
- predlagati događaje za učenike koji su odustali i vratili se.

*Suradnja s facilitatorima i obrazovnim centrima.* Sveučilišta ne mogu sama biti odgovorna za obrazovne zahtjeve manjinskih i rizičnih studenata. Stoga je suradnja sveučilišta s drugim ustanovama neophodna. Uključivanje roditelja u aktivnosti povezane s nastavom može se postići suradnjom s odgovarajućim udrugama iz zajednice. Zauzimanje suradničkog stava korisno je jer može potaknuti doprinose drugih zainteresiranih članova društva. Nevladine organizacije mogu donijeti znanje u vezi s potrebama manjinskih zajednica i o tome kako pristupiti tim pitanjima; nevladine organizacije također mogu pomoći u poboljšanju suradnje s

različitim zainteresiranim stranama. Broj zainteresiranih strana povezan je s učinkovitošću mjera i širenjem. Postoje primjeri nevladinih organizacija koje mogu pomoći sveučilištima u njihovim nastojanjima. Sveučilišta i njihovo osoblje mogu imati koristi od:

- socijalnih facilitatora/moderatora;
- osnivanja obrazovnog centra;
- dodatnih lekcija (npr. jezici, sportske aktivnosti);
- posebnih događaja;
- udruga;
- kulturnih aktivnosti i putovanja;
- sportskih događaja;
- informativnih sadržaja.

*Sveučilišni medijatori.* Medijatori se mogu pronaći u centrima za podršku studentima ili sličnim organizacijama, u stalnoj su komunikaciji s institucijom, a mogu pružiti podršku i studentima i obiteljima. Medijatori imaju uvid u informacije o studentima i njihovim obiteljima, a izvršavaju sljedeće zadatke: osiguravaju da studenti od upisa do diplome dobiju podršku sveučilišnog tijela, osiguravaju zadržavanje studenata unutar organizacije, osiguravaju mrežu podrške koja će pomoći studentima tijekom cijelog trajanja studija.

## 5. Jačanje socijalne uključenosti

*Prema ljudskim pravima.* Proces socijalne uključenosti kontinuiran je, oblikovan praksom i politikom. Temelji se na pažljivom pozicioniranju u smislu ljudskih prava i ekvivalencije. Zbog toga sveučilišta moraju zauzeti aktivnu poziciju koja uključuje najvažnije vrijednosti (optimizam i uključivost, promicanje raznolikosti) za promicanje socijalne uključenosti. Nepoduzimanje ovih koraka rezultiralo bi neuspjehom socijalne uključenosti i izostankom napretka.

*Obuka predavača.* Obuka predavača važna je komponenta procesa iz razloga što oni moraju biti u toku s pitanjima socijalne uključenosti. Nastavnici mogu zahtijevati posebnu vrstu interkulturalne naobrazbe. Predavači koji rade sa studentima iz manjinske populacije suočavaju se s posebnim izazovima. Ovi izazovi mogu uključivati mentalne prepreke i potrebu za posebnim usavršavanjem za proaktivno djelovanje. Nastavnik će možda morati razmisliti o svojim osjećajima i stavovima ili se boriti protiv diskriminacije i pogrešnih društvenih percepcija. Sveučilišta se mogu baviti tjeskobom unutar grupa ili diskriminacijom manjinskih zajednica.



Zbog toga bi treneri trebali biti svjesni da nije dovoljno poboljšati svoje znanstvene sposobnosti. Moraju proširiti svoje međukulturne sposobnosti i povećati svoju profesionalnost uključivanjem u dodatnu edukaciju na temu socijalne uključenosti. Ova će im obuka pomoći u stjecanju informacija i razumijevanju te dodatno poboljšati sposobnosti međukulturne suradnje. Edukacija predavača mora uključivati neke temeljne teme koje opisuju postupke praktičnim metodama za praćenje napretka:

- obuka o ljudskim pravima, uključivanju u društvo i nepristranosti;
- planiranje povećanja dostupnosti obrazovanja;
- sveobuhvatno širenje sveučilišta;
- suradničke i potporne procedure;
- interkulturalno učenje;
- politike za poboljšanje interakcije i suradnje među zainteresiranim dionicima.

*Potpuni razvoj sveučilišta.* U procesu socijalne uključenosti, administrativni i obrazovni dio trebali bi se međusobno nadopunjavati. Razvoj sveučilišta ima za cilj poticanje društvenog prihvaćanja, kao i snažnu suradnju između sveučilišta i zajednice. Jedinstven sveučilišni razvoj trebao bi težiti poboljšanju obrazovnih vještina kako bi se pojačala društvena suradnja unutar etničkih grupa. Poboljšanje nastave može dovesti do poboljšanja društvenih odnosa među studentima, čime se promiče povoljno okruženje za prihvaćanje. Dobra suradnja između obitelji i sveučilišta, kao i sudjelovanje šire zajednice, vjerojatno će poboljšati prepoznavanje.

*Alati za sveučilišni pregled* mogli bi se prikupiti slijedeći točke u nastavku i stavke navedene u Tablici 1. za samoprocjenu.

#### Podaci o sveučilištu, studentima i predavačima:

- Koliko je studenata upisano na vaše sveučilište?
- Koliko njih je manjinskog porijekla?
- Koliko studenata manjinskog porijekla ima u svakom odjelu?
- Kako ocjenjujete suradnju između centra (ako postoji) i sveučilišta?
- Je li se nedavno zbog useljavanja promijenio broj studenata?
- Postoji li na vašem sveučilištu osoblje iz različitih etničkih skupina?

#### Pohađanje nastave i ispisivanje

- Koliko studenata ili studenata iz manjinske skupine neredovito pohađa nastavu?
- Jeste li upućeni u procjenu broja studenata pripadnika manjina koji ne pohađaju nastavu?
- Koliko je studenata pripadnika manjina prekinulo obrazovanje u posljednje četiri godine?



### Akademski rezultati

- Prosječna ocjena na studiju
- Prosječna ocjena studenata manjinskog porijekla
- Koliko studenata pripadnika manjinskog porijekla posjeduje diplomu prvostupnika?

### Socijalna uključenost

- Možete li navesti primjer interakcije sa studentima pripadnicima manjinskih skupina tijekom izvannastavnih događaja?
- Jeste li primijetili tjeskobu?
- Jesu li se studenti sastajali sa studentima iz manjinskih skupina izvan redovite nastave?

### Usavršavanje nastavnog kadra

- Koliko je ljudi od vašeg kadra imalo priliku za usavršavanje radi poboljšanja nastavničkih vještina u smislu proširenja sudjelovanja i osiguravanja socijalne uključenosti?

Tablica 1. Alat za samoprocjenu društvene uključenosti

Ključni sveučilišni dokumenti i vezana komunikacija	Koje komponente sveučilišne strategije uključuju fokus na omogućavanje studentima da ispune svoj potencijal?
	Kako se načela ravnopravnosti i raznolikosti odražavaju u strategiji sveučilišta?
	Kako se pojmovi iz pitanja 1 i 2 prenose studentima?
Fizičko okruženje	Na koji se način sveučilišni prostori koriste za pružanje dobrodošlice studentima?
Društveno okruženje	Kako sveučilište olakšava uključivanje novih studenata?
	Koje se metode koriste kako bi se zajamčilo zadovoljavanje potreba studenata?
	Koji su pristupi učinkovitiji kako bi predavanja bila jasnija?
	Kako se nositi s nasiljem i diskriminacijom?
	Kako spriječiti napuštanje studija?
	Koje se mjere poduzimaju kako bi se osiguralo uključivanje pripadnika raznih etničkih skupina u posebne događaje?
	Koji se kriteriji koriste za procjenu važnosti različitih kultura na sveučilištu?
Kakva se podrška pruža studentima pripadnicima manjina?	

	Kako se osigurava odgovarajuća suradnja između studenata i nastavnika?
	Kako se pomaže studentima s ograničenim jezičnim znanjem?
Obrazovne aktivnosti i izvori	Koja se međukulturna aktivnost provodi na nastavi?
	Koje su aktivnosti najučinkovitije kako bi studenti prepoznali i imali koristi od grupe?
	Koje dodatne aktivnosti učinkovito poboljšavaju interakciju među studentima?
	Koji je pristup korišten za procjenu prikladnosti sadržaja kolegija?
Uključenost roditelja	Kako će roditelji, uključujući i roditelje iz manjinskih zajednica, biti uključeni u aktivnosti sveučilišta?
Suradnja	Koje su aktivnosti predviđene za poboljšanje suradnje sa zainteresiranim dionicima (npr. facilitatori, nevladine organizacije)?

#### 4.2. PODRUČJA SOCIJALNE UKLJUČENOSTI UNUTAR SVEUČILIŠTA

**Priredio Buckinghamshire New University, Ujedinjeno Kraljevstvo<sup>49</sup>**

##### **Sažetak**

Proces socijalne uključenosti zahtijeva određeno vrijeme. Pretvaranje sveučilišta u šire društveno i obrazovno okruženje ne može se postići bez obvezujućih pravnih okvira. Međunarodna su istraživanja, međutim, pokazala da, iako se strukturni izazovi mogu činiti nepremostivima, mogu se uspješno pokrenuti koraci za samoupravljanje i širi razvoj sveučilišta. Sveučilišta se mogu odlučiti za promjenu u lokalnom kontekstu i razvojnom procesu. Na sveučilištima se mogu razviti strategije za postupno povećanje razine socijalne uključenosti mobiliziranjem sveučilišnih resursa i fokusiranjem na lokalne mogućnosti suradnje. Socijalna uključenost je konkurentni koncept koji postavlja temelje društvenog aktivizma u svakom društvu. U teorijama procjene socijalne uključenosti autori tvrde da bi socijalnu uključenost trebalo revidirati kako bi uzimala u obzir pojam skrbi. Izmjene su potrebne kako bi se naglasile strukture, mehanizmi i prakse koji su podložni društveno generiranim nejednakostima, kako bi se uključili uvidi iz teorija skrbi i pružila odgovarajuća procjena socijalne uključenosti.

*Ključne riječi:* društvena uključenost, skrb, društveni aktivizam

---

<sup>49</sup> Autor za korespondenciju: Florin Ioraş, e-mail: florin.ioras@googlemail.com

## 4.2. Područja socijalne uključenosti unutar sveučilišta

### 1. Zašto razmatrati pitanja raznolikosti u sveučilišnom kurikulumu?

- Svima omogućiti visokokvalitetno sveučilišno obrazovanje
- Proširiti sudjelovanje
- Udoboljiti potrebama različitih studentskih grupa
- Stvoriti sveobuhvatan, relevantan i dostupan niz doprinosa
- Osposobiti studente da više demonstriraju privlačenje i zadržavanje ciljane skupine, što pomaže u postizanju različitih okruženja i strateških ciljeva sveučilišta

*Strategije lokalnog razvoja.* Proces lokalnog razvoja može se održati kada sveučilišta stalno procjenjuju svoje planove kvalitete radi poboljšanja. Proces stalnog poboljšanja ključna je značajka sveučilišnog procesa i može se postići stalnim ažuriranjem sveučilišnog razvojnog plana. Sveučilišno planiranje radi postizanja sveobuhvatnog sudjelovanja može se integrirati u planiranje sveučilišnog razvoja i već se odvija na mnogim lokacijama. Postoje i drugi pristupi planiranju sveučilišnog razvoja. Za sveučilišnu zajednicu važno je zauzeti proaktivan pristup.

*Dimenzije raznolikosti.* Raznolikost obuhvaća širok raspon obilježja identiteta i uvijek uključuje dob, odgovornosti za uzdržavanje ili skrb, invaliditet, spol, brak i građansko partnerstvo, trudnoću i majčinstvo (posvojenje, prehrana, religija ili uvjerenje, spol, socioekonomsko porijeklo), društvenu pripadnost, transrodnost.

*Ravnopravnost, raznolikost i uključivanje u sveučilišni proces.* Sličnost i raznolikost pitanja uključivanja ponekad se mogu promatrati i izvan osnovne funkcije. Integriranje refleksije o ekvivalenciji postojećih procesa na razini kvalifikacija i modula sastavni je dio funkcije ovih procesa te će dodati vrijednost poboljšanjem kvalitete odlučivanja. Sljedeće smjernice izravno se odnose na ovaj proces proširenja obaveznog kurikuluma.

*Strukture za upravljanje jednakošću.* Tijelo za ravnopravnost i raznolikost pri upisima pruža smjernice o strateškom pozicioniranju ravnopravnosti, raznolikosti i uključivanja, za koje se zalažu studenti u Skupini za univerzalnu institucionalnu ravnopravnost, uz ideje i savjete sponzora. Tim je odgovoran za fiksnu godišnju strategiju s ciljem ispunjenja ciljeva i zadaća iz sheme prijedloga jednakosti.

*Upravljanje jednakošću i raznolikošću na sveučilištu.* Sveučilišta su provela različite mjere kako bi naglasila jednakost i raznolikost u sveučilišnim procesima i osigurala ispunjavanje

svojih zakonske dužnosti vezano uz ravnopravnost. Sveučilišta moraju upravljati ravnopravnošću i raznolikošću i uključiti ih u svoju politiku:

- ✓ razmjena mišljenja i angažiranje, razvoj inkluzivne politike
- ✓ razvoj osoblja
- ✓ dijeljenje resursa i šire sudjelovanje
- ✓ planiranje i izvještavanje o rezultatima
- ✓ praćenje jednakih mogućnosti
- ✓ pružanje dostupnih informacija i usluga te objavljivanje informacija
- ✓ rad s organizacijama za ravnopravnost.

Svo akademsko osoblje trebalo bi biti uključeno u razvojni plan sveučilišta, kako u fazi njegove izrade tako i u fazi provedbe. Primjenu sveučilišnog razvojnog plana treba sustavno procjenjivati i pratiti. Svako sveučilište nalazi se u različitim fazama procesa razvojnog planiranja i postoje različite ideje o najprikladnijem načinu razvoja inkluzivne zajednice. Slika 1. prikazuje povezane odgovornosti.

	Boards of study	Qualification teams	Module teams
Environmental Scanning	Create a curriculum that attracts a diverse student body		
Design and specification		Consider issues of equality, diversity and inclusion at an early stage of qualification and module development and document decisions clearly	
Approval	Use qualification and module specification guidance to assess specifications before final approval.		
Production			Ensure the language, content and imagery used reflects the diversity of culture, identities, and experiences in the UK, Europe and internationally
Post launch	Monitor student registration, completion and attainment of different groups on qualifications and modules and respond to results of monitoring		

Slika 1. Odgovornosti u razvojnog planu sveučilišta

## 2. Ravnopravnost, raznolikost i društvena uključenost

Sveučilišta proširuju pristup visokom obrazovanju stavljajući društvenu pravdu i jednake mogućnosti u središte svog djelovanja. Institucije su predane pružanju mogućnosti za akademski uspjeh svakom potencijalnom studentu koji teži ostvarenju svojih ciljeva.

*Akcijski plan za rodnu ravnopravnost.* Sveučilišta moraju izraditi akcijski plan za rodnu ravnopravnost. Institucije trebaju odrediti kako će strateški riješiti problem ove neravnoteže i kako mogu pridonijeti rodno uravnoteženijoj studentskoj populaciji u budućnosti.

*Inkluzija/uključenje.* Tema upisa na sveučilištu aktivira se kroz nastavu, učenje i istraživanje i pri tom su svi ovi elementi usko isprepleteni. Uključivanje u ovom kontekstu znači širok raspon socio-tehnoloških pristupa koji omogućuju neovisnost i sudjelovanje svih studenata te smanjuju i uklanjaju prepreke za određene skupine. Promiču vrijednosti i mogućnosti za raznolikost i ravnopravnost, posebno u odnosu na invaliditet, spol, dob i etničku pripadnost.

*Izrada razvojnog plana sveučilišta.* Sveučilišta bi trebala prepoznati svoje vrijednosti i postignuća; pronaći područja na koja trebaju paziti i tražiti mogućnosti za poboljšanje. Planiranje bi trebalo uključivati određenu razinu pristupa za rizične studente i studente s invaliditetom te pokazati kontinuirano poboljšanje u ovom području. Zakon propisuje obvezu uvođenja potrebnih promjena kako bi se sadašnjim i budućim studentima s invaliditetom osigurao pristup što većem rasponu nedostupnih područja. Prednost korištenja holističke organizacijske metode kao alata za akcijski plan je integracija cjelokupnog upravljanja sveučilišnom zajednicom u različite aspekte postupka. Znanstvenici mogu raditi na brojnim poljima, dok različiti timovi rade na različitim zadacima i usredotočuju se na planiranje brzo vidljivih pomaka. Velika većina sveučilišta već ima akcijske planove, stoga se pripremite za sveobuhvatan pristup planiranju.

*Razvoj novih polja.* Izbor nove serije kolegija trebao bi se temeljiti na procjeni tržišta, a ta bi procjena trebala uzeti u obzir utjecaj na raznolikost sveučilišta, široko sudjelovanje i mogućnost ispunjavanja ciljeva pristupačnosti.

*Planiranje tržišta zapošljavanja.* Plan upisa može se izraditi ne samo za jednopredmetne studije i module, već i za nastavni plan i program u cjelini. Planovi upisa studenata trebali bi uzeti u obzir trenutni demografski profil studenata na sveučilištu. Problem niske zastupljenosti može se riješiti ako se oglašavanjem unaprijed nastoji riješiti pitanje raznolikosti, ciljajući kako na sadržaj tako i na mjesto komunikacije.

*Smjernice za razinu kvalifikacije.* Potrebno je uzeti u obzir ekvivalentnost i raznolikost novih ili revidiranih komponenti kvalifikacija koje zahtijevaju odobrenje. Kao dio ove situacije, kvalificirani znanstveni tim trebao bi identificirati poteškoće sa kojima se studenti s invaliditetom ili rizični studenti mogu susresti pri ispunjavanju bitnih standarda učenja te pripremiti nacrt koji se može primijeniti. Osim kvalifikacija, posebni timovi trebali bi provesti analizu kako bi

osigurali odgovarajuće načine za rizične studente i studente s invaliditetom da završe svoje studije.

*Vanjska procjena.* Nakon što sveučilište odobri kolegij, trebalo bi imenovati vanjskog ocjenjivača da ga odobri. Ako portfelj tima ne uključuje dostatnu raznolikost, imenovanje vanjskog ocjenjivača pružit će priliku da se to riješi. Osim toga, ocjenjivač bi trebao dobiti kratak pregled povratnih informacija koje bi modul trebao pružiti timu o pitanjima ravnopravnosti, raznolikosti i uključenosti.

*Izrada radnih materijala za module.* Raznolikost se može odnositi na širok raspon identiteta i kulturnih značajki. Dob, etnička pripadnost, invaliditet, spol, trudnoća i majčinstvo, odgovornosti za skrb i uzdržavanje, religija i uvjerenje, spolna orijentacija, socioekonomska i obrazovna pozadina.

Predložak prikazan na Slici 2. uključuje petnaest pitanja koja će vam pomoći proširiti i objasniti ove kratke opise.

W - Pisanje u glavama publike

O - Mogućnosti razmjene različitih studentskih iskustava kroz crtanje

R - Predstavljanje kroz različita gledišta

D - Raznolikost kao predmet

*Revizijski tim.* Tim za pregled trebao bi pokušati osigurati da evaluatori odabrani za pregled i povratne informacije budu izabrani iz što je moguće više različitih grupa te da se mogu osvrnuti i na formu i sadržaj te komentirati način na koji se može pristupiti materijalu. U kratkom opisu danom evaluatorima trebalo bi jasno zatražiti od čitatelja da pruži povratne informacije i prijedloge o pitanjima vezanim uz jezik, sklonost, izbjegavanje i zastupljenost raznolikosti u modulu.



Opportunity	Good practice identified	Issues to be addressed
<p><b>Writing with the audience in mind (relates to 'Can all students access the curriculum?' and 'Do students see themselves reflected?')</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Is there any use of idiom, exclusive cultural reference or colloquialism?</li> <li>• Is there any use of English language inappropriate to the level of study?</li> <li>• Are there any assumptions about a shared lived experience of students?</li> <li>• Are there any case studies, activities or material that reinforces stereotypes?</li> </ul>		
<p><b>Opportunities for exchange by drawing on different student experiences (relates to 'Do students see themselves reflected?' and 'Are students equipped to participate in a global and diverse world?')</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Are there activities that allow students to use their own experiences and to share ideas and experiences to enrich the understanding of other students?</li> <li>• Are there activities and material that create respect and an appreciation of the value of difference?</li> <li>• Are there activities or material that makes students aware of how their experience and viewpoints are shaped by their cultural, historical, geographical, economic and other contexts?</li> </ul>		
<p><b>Representation through different lenses (relates to 'Do students see themselves reflected?' and 'Are students equipped to participate in a global and diverse world?')</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Do case studies reflect diversity?</li> <li>• Is there material from different UK contexts where appropriate?</li> <li>• Is there material from other countries, including outside of Europe?</li> <li>• Is there a diversity of views expressed in material or if an author expresses a viewpoint from a particular background or experience is that acknowledged and any limitations that are discussed?</li> </ul> <p><b>Diversity as the subject matter (relates to 'Are students equipped to participate in a global and diverse world?')</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Are there opportunities created for direct discussion of age, culture, disability, gender, language, race, religion, sexual orientation or other aspects of identity?</li> <li>• Are there opportunities created for direct discussion of racism, sexism, ageism, heterosexism, religious intolerance, etc?</li> </ul>		
<b>Person completing</b>	<b>Module</b>	<b>Date</b>

Slika 2. Refleksije o sveučilišnom razvojnom planu za uključivanje i raznolikost materijala.

*Zapošljavanje studenata.* Podaci dati za opis kvalifikacije ili modula mogu utjecati na odluke studenata. Važno je davanje informacija o pristupačnosti. Tekst bi trebao biti napisan jasno. Transparentnost i jasnoća omogućuju studentima s budućim i sadašnjim teškoćama da donesu informirane odluke o sveučilišnom obrazovanju. Sveučilišta bi se trebala baviti konkretnim pitanjima ravnopravnosti i raznolikosti među nastavnim kadrom i pomoći u privlačenju studenata iz različitih sredina. U slučajevima kada se određene kvalifikacije ili moduli ne sviđaju određenim skupinama, na primjer nastavni plan i program ne može privući određene etničke grupe ili ljude jednog spola, moglo bi biti korisno oslanjati se na kvalifikaciju ili modul koji im predstavlja izazov i koji im je privlačan.

*Studijski odbori.* Studijski odbor organizacijska je struktura odgovorna za osiguravanje standarda i kvalitete u razvoju i distribuciji nastavnih planova i programa. Oni moraju uzeti u obzir uspješnost modula za poticanje integracije, raznolikosti i uključivanja. Treba poduzeti

daljnje korake kako bi se pružile dodatne smjernice za identificiranje područja koja izazivaju zabrinutost u vezi s uključivanjem na razini ravnopravnosti, raznolikosti i modula.

*Osmišljavanje kurikuluma - primjeri za opis kvalifikacija.* U dodatku 1. prikazani su primjeri opisa kvalifikacija.

Znanstvenici sa sveučilišta trebali bi biti uključeni u proces provedbe izrađujući akcijski plan. Prioritetna područja razmatraju se prva, s postupnim uključivanjem sveučilišne kulture jer je fokus na razvoju u tim područjima te drugim područjima iz sfere međukulturnih pitanja. Problemi s implementacijom serije kolegija zahtijevaju pozornost. Iz tog razloga provedba mora biti fleksibilna kako bi odgovorila na promjenjive okolnosti i bila u skladu s misijom i politikom koja utjelovljuje međukulturnu perspektivu fakulteta.

Predložena pitanja za poboljšanje sveučilišnog razvoja su: osposobljavanje nastavnika o ljudskim pravima i diskriminaciji, sprječavanje ukidanja radnih mjesta, međukulturni projekti, povezanost sveučilišta i roditelja, podrška izvan radnog vremena, sveučilišna podrška za upis i pohađanje nastave, razvoj učionice za društvenu uključenost.

*Razvoj učionice za društvenu uključenost.* Istraživanja o ljudima koji imaju pozitivan stav prema etničkim različitostima pokazala su da pozitivni odnosi i smislena suradnja mogu poboljšati personalizaciju i pozitivne odnose između pripadnika različitog etničkog i kulturnog porijekla. Društveno-psihološko opažanje koje se često citira o međuljudskim odnosima navodi da „sami odnosi nisu dovoljni - ljudi trebaju smislene zajedničke zadatke“. Jednako je važno uzeti u obzir i društvene okolnosti, jer dobra timska suradnja zahtijeva povjerenje, sigurnost i ravnopravnost za sve uključene. Ovi se ključni pokazatelji mogu koristiti za razvoj učionica:

- Važno je aktivirati odnose i komunikaciju između studenata iz različitih skupina kroz metode zajedničkog učenja, mogućnosti društvenog učenja, sporta itd.
- Osiguranje mogućnosti za rad na zajedničkim zadacima jednako je važno kada je u pitanju rad u malim grupama, kontekst zajedničkog učenja ili planiranje projekta.

### **3. Ključne strategije za promicanje socijalne uključenosti u učionici**

Glavne strategije za promicanje socijalne uključenosti u učionici su osobne strategije koje mogu pomoći svim studentima u učionici da stječu znanje na održiv način, uz promicanje interaktivnog i ugodnog okruženja za učenje. Suradničke metode poučavanja mogu biti od velike pomoći u pružanju podrške studentima za razvoj interesa za sudjelovanje u obrazovnom procesu. Ako su predavači svjesni ovih mogućnosti za miješanje studentskih grupa, korištenje

kolaborativnih metoda poučavanja i učenja može se kombinirati s međuljudskim i suradničkim naporima.

Prednosti suradničkih i centraliziranih metoda široko su prihvaćene. Ove su metode prvenstveno korisne za jačanje međukulturnih odnosa i suradnje ako nastavnici organiziraju suradnju u mješovitim grupama studenata. Studenti uče zajedno raditi kao pojedinci i razvijaju osjećaj pripadnosti zajednici. Navedene aktivnosti važne su jer:

- izgrađuju pozitivno okruženje koje podržava, u kojem se studenti mogu iskreno izraziti bez straha i govoriti o svojim idejama i zapažanjima;
- naglašavaju ključnu ulogu jezika u pomaganju studentima da se prilagode svom svijetu i razviju razumijevanje onoga što prakticiraju i promatraju;
- rješavaju emocionalna pitanja sigurno i na način primjeren dobi;
- omogućuju studentima da raspravljaju i razumiju situacije u stvarnom životu te razvijaju empatiju prema drugima.

#### **4. Interkulturalno obrazovanje kroz nastavni plan i program**

Ovi pristupi, osmišljeni kao događaji ili međukulturni projekti, koriste se za istraživanje jezika u različitim kontekstima, uključujući jezično obrazovanje, podučavanje i učenje po kurikulumu, socijalni rad, rješavanje sukoba, jezičnu politiku, komunikaciju putem digitalnih sredstava, društvene medije, jezik i globalizaciju. Ciljevi su jačanje svijesti o raznolikosti i poštivanje razlika među kulturama u obrazovanju. Koristi kulturne raznoličnosti unutar učionice kao polazište za pokazivanje sličnosti i razlika. Studenti mogu sa samopouzdanjem promovirati vlastiti jezik i kulturu te biti otvoreni za iskustva drugih kultura. Jezična i kulturna raznolikost mogu se izraziti oznakama i znakovima na odgovarajućim jezicima.

Aktivnosti koje kombiniraju više nastavnih planova i programa mogu se koristiti za podizanje svijesti o kulturnoj raznolikosti. U općem obrazovanju studenti mogu razviti svoje vještine u zajednici te govorne i slušne vještine raspravljajući, izlažući i komunicirajući o relevantnim pitanjima. U okviru nastave jezika studentima se mogu ponuditi tekstovi za čitanje, poput novinskih članaka, autobiografija, dnevnika, članaka i brošura. Neke se aktivnosti mogu odnositi na iskustva i životne priče studenata. Ti međukulturni projekti mogu uključivati rad na pisanju priča i izvještaja o migracijama, intervju e i prezentacije o relevantnim pitanjima.

*Pružanje dodatnog podučavanja, učenja i poučavanja.* Jesu li zaposlenici na sveučilištu obučeni o pitanjima vezanim uz poboljšanje obrazovanja radi šireg sudjelovanja i financiranja

socijalne uključenosti? U Dodatku 2. predstavljen je alat za samoprocjenu koji će koristiti sveučilišni kadar.

Curriculum Fit and Rationale For the Qualification Specification	Question prompts	Example
Is the qualification inclusive?	How will you make it clear to students that inclusive values are an integral part of the qualification?	<p><b>Internal examples of the sort of wording that could be adapted for use in marketing material to promote to students that the qualification embodies inclusive values</b></p> <p>'The development of any new module within the qualification will anticipate and respond to the needs of students with diverse needs, particularly those with disabilities and other groups with protected characteristics under the Equality Act. This will manifest as adjustments to module materials. Activities will be planned that will be inclusive to all students, where possible. Where not possible, alternatives will be produced that enable students to meet the required learning outcomes'</p> <p><b>MSc in Mental Health Science</b></p> <p>'The qualification is fully accessible to all students that meet the entry requirements and there is an alternative entry route for those that are not graduates. The qualification team will ensure there is no bias in the production of module materials associated with the qualification.'</p> <p><b>Master of Business Administration (Leadership Practice) Apprenticeship</b></p> <p>'There are multiple ways that diversity will be embedded so that different student groups can identify more easily with the material and thereby engage to a greater extent.'</p>
Curriculum Fit and Rationale For the Qualification Specification	Question prompts	Example
Do all students see themselves reflected?	How will you challenge disciplinary norms and make the qualification relevant to a diverse student body? For example how will you support those responsible for finding or writing content to draw from sources that reflect a wide range of diversity rather than relying on previous content which may represent a more narrow range?	<p>All module team members and especially authors and critical readers will be briefed on and receive guidance on diversity which will include the university priority groups. In addition, they will be required to work to documentation such as the University Widening Access and Success Strategy <b>Postgraduate Diploma in Social Work</b></p> <p>One of the key challenges that the school faces is that of extending the reach of engineering qualifications to women. The offer of a distance learning opportunity should ensure a gender neutral route and promote diversity. We will try and build a large and active community of female engineering students through a conference and associated forum for International Women in Engineering Day'</p>
	How will you involve a diverse range of students in discussions about the concept and content of the qualification?	The University Business School has a diverse student body and draws from representatives of different groups of students both at the qualification approval Board of Study stage and at Teaching committee stage.
	How will you allow students to bring their own perspectives to learning activities and assessment to ensure equality of engagement?	'Discussion of different cultural experiences, situations and multiple perspectives is an intrinsic part of the qualification' <b>Postgraduate Diploma in Systems Thinking in Practice</b>
Are students equipped to participate in a global and diverse world?	How will content within the qualification aim to develop graduate attributes around global awareness and diversity? How will you ensure that the qualification includes opportunities for an understanding of diversity and allow students to recognise their own potential to make a difference in a rapidly changing international context?	<p>'Through use of examples that show the diversity of people involved in environmental management and technologies. Discussion of global issues is an intrinsic part of the qualification as is the need to study and consider different cultural experiences, situations and multiple perspectives.'</p> <p><b>Postgraduate Diploma in Systems Thinking in Practice</b></p> <p>'Materials have an international focus where appropriate and draw on found materials from diverse sources.'</p>



Dodatak 1. Primjeri opisa kvalifikacija.

Key University documents and their communication	1	What elements in key University policy documents include a focus on helping each Students towards achieving his or her full potential and developing a positive self-concept?
	2	How are principles of equality and diversity with an explicit inclusive and intercultural perspective reflected in key University policy documents?
	3	How are the ideas above communicated publicly in ways understandable and accessible to all Students?
Physical Environment	4	Where are the cultures and languages of ethnic groups and the University represented in pictures, multilingual signs, notices and other elements in the University's physical environment?
Social Environment	5	What routines are in place for welcoming new students, for assisting them in becoming part of the University and for ensuring that their culture is affirmed in the environment?
	6	What procedures are in place for ensuring that the capabilities and needs of new students are recognized?
	7	What methods are used to make University and classroom routines and expectations explicit in a way understood by all students?
	8	What procedures are in place for dealing with discrimination and violence?
	9	What measures are in place to prevent and address drop-out?
	10	How are special events planned to be as inclusive as possible for all ethnic groups in the University?
	11	How is recognition given to important festivals and special days of all cultures in the University?
	12	How are members of minority ethnic groups supported in developing an affirmative sense of identity?
	13	What consideration is given to ensuring appropriate language and behaviour in interactions between staff and students?
	14	What supportive environment is created for learners with limited knowledge of the official language?
	Educational activities and resources	15
16		In what co-operative learning activities are students involved so that they recognize and benefit from each other's strengths?
17		How do extra-curricular options support positive interactions and <u>co-operation</u> between students?
18		What method is used for assessing the appropriateness of images and messages contained in courses texts and other resources?

#### 4.3. ČIMBENICI STRATEGIJA DONOŠENJA POLITIKA ZA DRUŠTVENU UKLJUČENOST

Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska<sup>50</sup>

##### Sažetak

Poglavlje donosi informacije o fokusu i glavnim idejama politike EU-a u području obrazovanja i osposobljavanja koje bi trebale biti relevantne za strategije donošenja politika socijalne uključenosti na nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini. Pozornost se pridaje sljedećim čimbenicima: a) usvajanje i promicanje zajedničkih vrijednosti i općih načela Unije; b) jačanje europskog identiteta; c) pružanje jednakih mogućnosti svakom djetetu/studentu; d) promicanje aktivnog građanstva, kritičkog mišljenja, aktivnog sudjelovanja i angažmana zajednice; e) promicanje međukulturnih i drugih kompetencija; f) pružanje podrške nastavnicima i nastavi te obiteljima; g) korištenje i provedbu alata i instrumenata Unije; h) promicanje i razvoj europskog obrazovnog prostora. Države članice EU-a razlikuju se u provedbi politika inkluzivnog obrazovanja. Nacionalni, regionalni i lokalni preduvjeti i konteksti igraju ulogu u procesima strategija i provedbe politika.

*Ključne riječi:* socijalna uključenost, strategije donošenja politika, politika EU-a, preporuke

---

<sup>50</sup> Autor za korespondenciju: Sanja Lončar, e-mail: sloncar@ffzg.hr

### 4.3. Čimbenici strategija donošenja politika za društvenu uključenost

#### Uvod

Cilj ovog poglavlja je prikazati politiku EU-a u području obrazovanja i osposobljavanja relevantnu za strategije donošenja politika socijalne uključenosti na nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini. Prvo, poglavlje opisuje osnovne dokumente, politike i preporuke, koje su u posljednjem desetljeću osmislili UN, institucije Europske unije (Europska komisija, Europsko vijeće i Vijeće ministara) te Vijeće Europe. Ovi dokumenti i preporuke daju opći okvir, tj. zajedničke direktive i smjernice za planiranje europskih i nacionalnih obrazovnih politika u razdoblju do 2030. godine.

Na temelju analize, pozornost se pridaje sljedećim čimbenicima: a) usvajanju i promicanju zajedničkih vrijednosti i općih načela Unije; b) jačanje europskog identiteta; c) pružanje jednakih mogućnosti svakom djetetu/studentu; d) promicanje aktivnog građanstva, kritičkog mišljenja, aktivnog sudjelovanja i angažmana zajednice; e) promicanje interkulturalnih i drugih kompetencija; f) pružanje podrške nastavnicima i nastavi te obiteljima; g) korištenje i provedbu alata i instrumenata Unije; h) promicanje i razvoj europskog obrazovnog prostora. Države članice EU -a razlikuju se po trenutnoj provedbi politika inkluzivnog obrazovanja i prethodnom iskustvu u razvoju i provedbi strategija politika socijalne uključenosti u visokom obrazovanju. U ovom poglavlju također nudimo primjere interkulturalnih „slabih točaka“ i mikro izazova.

#### 1. Okvir politike EU-a za socijalnu uključenost

Obrazovanje je prepoznato kao ključno za izgradnju inkluzivnih i kohezivnih društava. Doneseni su brojni politički dokumenti i preporuke na međunarodnoj i EU razini s ciljem poticanja dionika u obrazovanju na daljnji razvoj i provedbu posebnih politika. Naime, svaka država članica EU-a „odgovorna je za vlastite sustave obrazovanja i osposobljavanja“ i trebala bi razviti vlastitu obrazovnu politiku te stalno raditi na njezinom poboljšanju u skladu s europskim i međunarodnim propisima. Na temelju nacionalne obrazovne politike, drugi regionalni i lokalni dionici obrazovanja, na primjer sveučilišta i obrazovne ustanove, pozvani su da razviju vlastite obrazovne politike i pristupe njihovoj provedbi.

Politički dokumenti i preporuke koje su tijekom posljednjeg desetljeća donijeli UN, institucije Europske unije (Europska komisija, Europsko vijeće i Vijeće ministara) i Vijeće



Europe, pružaju opći okvir, tj. zajedničke direktive i smjernice za planiranje obrazovnih politika u razdoblju do 2030. godine. Najvažniji dokumenti i preporuke koje treba uzeti u obzir pri razvoju nacionalnih, regionalnih i lokalnih obrazovnih politika i strategija su sljedeći:

- Konsolidirane verzije Ugovora o Europskoj uniji i Ugovora o funkcioniranju Europske unije (2012.)
- Europski stup socijalnih prava (2017.)
- Bijela knjiga o interkulturalnom dijalogu (2008.)
- Strateški okvir ET2020 za europsku suradnju u obrazovanju i osposobljavanju (2009.)
- UN-ova agenda za održivi razvoj do 2030. (2015.)
- Pariška deklaracija (2015.)
- Agenda obrazovanja do 2030. (2017.)
- Bijela knjiga o budućnosti Europe (2017.)
- Agenda lidera (2017.)
- Rimska deklaracija (2017.)
- Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. o promicanju zajedničkih vrijednosti, inkluzivnog obrazovanja i europske dimenzije poučavanja (2018.)
- Priopćenje komisije Europskom parlamentu, Europskom vijeću, Vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i odboru regija (2018.)
- Strategija EU za mlade (2018.)

Međutim, važno je napomenuti da gore navedeni popis političkih dokumenata i preporuka nije sveobuhvatan i da obrazovne politike korespondiraju i nadograđuju politike iz drugih sektora i područja. Dionici u obrazovanju i stručnjaci koji rade na razvoju politika i strategija trebaju biti svjesni različitog nacionalnog, regionalnog i lokalnog konteksta i uključivati i druge preporuke koje se bave etničkim, vjerskim, kulturnim, ekonomskim i drugim izazovima. Neki od postojećih i spomenutih dokumenata i preporuka nude vrlo specifične preporuke za zemlje članice. Fokus i (preklapajuće) ideje politike EU-a u područjima obrazovanja i osposobljavanja koje bi trebale biti relevantne za strategije društvenog uključivanja u kreiranju politika su sljedeće:

- Usvajanje i promicanje zajedničkih vrijednosti i općih načela Unije, tj. usvajanje zajedničkih vrijednosti i općih načela poštivanja ljudskog dostojanstva, slobode, demokracije, jednakosti, vladavine prava i poštivanja ljudskih prava, uključujući prava pripadnika manjina (Ugovor o Europskoj uniji 2007/2012, Preporuka Vijeća 2018).

Obrazovanje, osposobljavanje i kultura “ključni su za prenošenje i promicanje zajedničkih vrijednosti i izgradnju međusobnog razumijevanja” (Europska komisija 2018).

- Jačanje europskog identiteta, tj. podizanje svijesti o podrijetlu Unije, razlozima njezinog stvaranja i temeljnog funkcioniranja te poboljšanje znanja o različitosti Unije i država članica kako bi se podržalo međusobno poštivanje, razumijevanje i suradnja unutar i između država članica (Preporuka Vijeća 2018).
- Obrazovanje svih vrsta i na svim razinama trebalo bi koristiti za upoznavanje europskog konteksta i zajedničke baštine, podižući svijest o „jedinstvu i različitosti, društvu, kulturi i povijesti Unije i država članica“. To bi trebalo „ojačati društvenu koheziju, pozitivan i uključiv osjećaj pripadnosti na lokalnoj, regionalnoj, nacionalnoj i razini Unije“ (Preporuka Vijeća 2018). Različitost, kao “prepoznatljivo obilježje Europe” i “izvor inovacija i kreativnosti” trebala bi pomoći “prekograničnom ujedinjavanju ljudi”, “promicanju ravnopravnosti žena i muškaraca” i “davanju osjećaja pripadnosti” (Europska komisija 2018). Države članice trebale bi poticati dijeljenje europske kulturne raznolikosti i zajedničke baštine te povećati svijest o društvenoj i ekonomskoj važnosti kulture (Europska komisija 2018).
- Pružanje jednakih mogućnosti svakom djetetu/studentu, tj. obrazovanje u svim vrstama i na svim razinama trebalo bi koristiti kako bi se svakom djetetu pružile šanse i jednake mogućnosti za uspjeh. Svi učenici trebaju imati pristup kvalitetnom obrazovanju i potpori u skladu sa svojim posebnim potrebama (imajući u vidu razlike u socioekonomskim, kulturnim, etničkim i drugim karakteristikama i spolu) te mogućnosti za prijelaz „između različitih obrazovnih puteva i razina“ s „odgovarajućim obrazovnim i karijernim usmjerenjem“ (Preporuka Vijeća 2018.). Štoviše, ravnopravnost uključuje visokokvalitetne sustave odgoja i skrbi o djeci kako bi se “osiguralo da sva djeca u Europi imaju dobar početak života” (Europska komisija 2018.).
- Promicanje aktivnog građanstva, kritičkog mišljenja, aktivnog sudjelovanja i angažmana zajednice, tj. obrazovanje u svim vrstama i na svim razinama trebalo bi koristiti za promicanje i razvoj obrazovnog okruženja koje bi poticalo aktivno građansko i etničko obrazovanje, tolerantne i demokratske stavove socijalne i građanske sfere (Preporuka Vijeća 2018.). Poseban naglasak stavljen je na važnost kritičkog mišljenja i medijske pismenosti, "osobito u korištenju interneta i društvenih medija". Štoviše, trebale bi

postojati mogućnosti i strukture za osiguranje aktivnog sudjelovanja nastavnika, roditelja, učenika i šire zajednice, kao i za osiguravanje “demokratskog sudjelovanja mladih ljudi i aktivnog, kritički osviještenog i odgovornog angažmana zajednice” (Preporuka Vijeća 2018.)

- Promicanje interkulturalnih i drugih kompetencija treba uključiti u obrazovanje kako bi se postigao puni potencijal mladih ljudi. To uključuje ulaganja u razvoj vještina, sposobnosti i znanja. Treba obratiti pozornost na učenje jezika, promicanje materinjeg jezika i kulture, kao i na “vještine povezane s digitalizacijom, kibernetičkom sigurnošću, medijskom pismenošću i umjetnom inteligencijom” (Europska komisija 2018.). U razvoju kompetencija treba se koristiti "većina mogućnosti koje nude nove tehnologije i globalni trendovi" (Europska komisija 2018).
- Osiguravanje podrške nastavnicima i nastavi te obiteljima, tj. razvijanje mjera koje bi pomogle osnažiti nastavnike da uče studente zajedničkim vrijednostima i općim načelima Unije, osposobi studente za kritičko mišljenje, medijsku pismenost i aktivno građanstvo. Također, razvoj mjera koje bi pomogle osnažiti nastavnike da odgovore na različite potrebe učenika. Obrazovni sustavi trebali bi osigurati „kontinuirano obrazovanje, razmjenu i vršnjačko učenje te savjetovanje vršnjaka, kao i usmjeravanje i mentorstvo nastavnika” (Preporuka Vijeća 2018.). Podršku treba dati obiteljima i roditeljima.
- Korištenje i provedba alata i instrumenata Unije. Postoji niz instrumenata financiranja Unije kao što su Erasmus+, Europski strukturni i investicijski fondovi, Kreativna Europa, Europa za građane, Program za jednakost i građanstvo, Obzor 2020 dostupnih državama članicama kako bi mogle provoditi EU i nacionalne politike te održati i ojačati participativna i demokratska društva. Države članice potiču se na korištenje dostupnih alata i instrumenata za podršku mobilnosti u učenju na svim razinama obrazovanja.
- Promicanje i razvoj europskog obrazovnog prostora. Treba uložiti napore kako bi se osiguralo učenje, proučavanje i istraživanje u svim državama članicama, govorenje dva jezika (uz materinji jezik) i snažan osjećaj europskog identiteta (Europska komisija 2018). To bi trebalo uključivati jačanje obrazovne i kulturne dimenzije u Uniji (Europska komisija 2018.), promicanjem prekogranične mobilnosti i suradnje u obrazovanju i osposobljavanju, odnosno razvijanjem različitih oblika partnerstva i suradnje između škola i zajednica.

- Države članice trebale bi raditi na prevladavanju „prepreka mobilnosti i prekograničnoj suradnji“ (Europska komisija 2018.), koristeći mogućnosti koje pruža program Erasmus+, europska sveučilišta, europska studentska iskaznica, uzajamno priznavanje diploma, učenje jezika itd. (Europska komisija 2018.). Europski obrazovni prostor trebao bi obuhvatiti „učenike svih dobnih skupina, bez obzira na njihovo podrijetlo i sektor, uključujući obrazovanje i skrb o djetinjstvu, škole, strukovno obrazovanje i osposobljavanje, visoko obrazovanje i cjeloživotno obrazovanje” (Europska komisija 2018.).

## **2. Dosadašnja iskustva u razvoju i provedbi strategija politika socijalne uključenosti u visokom obrazovanju**

Države članice EU imaju različita iskustva u razvoju i provedbi strategija politika socijalne uključenosti u visokom obrazovanju. Grupa znanstvenika provela je opsežno istraživanje i svoje rezultate objavila 2019. u studiji o politikama socijalne uključenosti u visokom obrazovanju u EU-2019. Istaknut ćemo njihove glavne zaključke „različitih politika koje promiču pristup visokom obrazovanju, sudjelovanje i završetak studenata iz nedovoljno zastupljenih skupina, poput niskog društveno-ekonomskog ili obrazovnog porijekla, etničkih manjina, imigranata, posebno izbjeglica. Ova studija formulira tipologiju glavnih poluga politika koje države članice, regije i/ili visokoškolske ustanove koriste za poticanje šireg sudjelovanja i socijalne uključenosti u visokom obrazovanju” (usp. Kottmann et al., 2019:5). Autori ističu da „studija kombinira različite pristupe kako bi omogućila strukturirani popis i pregled europskih, nacionalnih i institucionalnih politika u pogledu socijalne uključenosti i proširenja sudjelovanja u visokom obrazovanju u EU. Pregledom različitih politika, studija identificira tipologiju politika usmjerenih na povećanje socijalne uključenosti u visoko obrazovanje u državama članicama EU (EU 28)” (ibid.). Autori su proveli istraživanje u osam detaljnih studija slučaja koje opisuju politike socijalne uključenosti u odabranim zemljama: Austriji, Češkoj, Francuskoj, Irskoj, Latviji, Nizozemskoj, Portugalu i Škotskoj. Ovi slučajevi predstavljaju primjere dobre prakse u politici socijalne uključenosti. Analiziranje politika primijenjenih u državama članicama EU pokazuje šesnaest (16) tipičnih instrumenata politika koji se koriste za promicanje socijalne uključenosti, a koji se mogu svrstati u sljedeće četiri glavne politike:

- *Propisi koji izričito uređuju pristup i društvenu uključenost.* Oni obuhvaćaju pravila upisa, akreditacije i prethodno učenje. To su mjere politike uspostavljene radi poboljšanja

pristupa i završetka visokog obrazovanja od strane nedovoljno zastupljenih skupina. Zajednička im je karakteristika da pokušavaju olakšati ulazak na visoko obrazovanje ili priznavanje prethodnog obrazovanja studenata u nepovoljnom položaju. Ova skupina uključuje sljedeće politike: a) kriteriji akreditacije za visoko obrazovanje koji promiču veći broj polaznika/studenata; b) pravila upisa usmjerena na određene skupine studenata; c) pravila za priznavanje prethodnog obrazovanja. Identificirana je samo jedna država (Češka) koja provodi politiku a), dok se druge dvije karakteristike primjenjuju u oko polovice zemalja ili više (ibid. 5-6).

- *Financijske politike*: ove politike usmjerene su na studente i obitelji studenata kojima nedostaju financijska sredstva za podršku visokom obrazovanju i/ili se boje da postizanje visokog obrazovanja neće nadoknaditi uložene troškove. Postoje i financijski poticaji za visoka učilišta. Unutar ove skupine identificirano je šest politika: a) potpore temeljene na potrebama; b) potpore temeljene na zaslugama; c) obiteljski dodaci; d) porezne olakšice za roditelje; e) beneficije/potpore za dobrobit studenata; f) poticaji ustanovama visokog obrazovanja. Potpore temeljene na potrebama utvrđene su u svim zemljama EU, dok se ostale politike (s izuzetkom obiteljskih (dječjih) doplataka) pojavljuju u otprilike polovici ili više zemalja (ibid. 6).
- *Organizacijske politike*: ovo su politike koje se odnose na organizaciju obrazovanja, prilagođavaju programe, njihov sadržaj i njihovu organizaciju potrebama nestandardnih studenata. Uključuje tri različite politike: a) poboljšanje kompetencija za studente koji su u nepovoljnom položaju; b) razlikovanje/uvođenje (novih/kraćih) studijskih programa; c) fleksibilnije obrazovanje (npr. obrazovanje na daljinu; uvođenje novih vremenskih obrazaca za studijske programe; e-učenje). Sve zemlje EU razvile su organizacijske politike.
- *Politike informiranja*: uloga ovih politika je informirati (buduće) studente o programima, financiranju i drugim aspektima visokog obrazovanja. Uključuje četiri politike: a) posebnu podršku za određene grupe pri izboru studija; b) posebne propise i programe za izbjeglice; c) praćenje studenata - pristup, napredak i zadržavanje; d) širenje znanja iz istraživanja o preprekama za pristup visokom obrazovanju studentima u nepovoljnom položaju. Otprilike polovica zemalja ili više njih koristi politike pod a) i b), dok sve zemlje provode politike praćenja (ibid.).

### 3. Identificiranje nacionalnih, regionalnih i lokalnih izazova za strategije i provedbu politika

Svaka država članica EU ima nacionalnu strategiju visokog obrazovanja i deklarativno teži sveobuhvatnijem pristupu i širem sudjelovanju nedovoljno zastupljenih ili ranjivih društvenih skupina. Nacionalni strateški dokumenti o obrazovanju, znanosti i tehnologiji naglašavaju važnost obrazovanja i znanosti kao razvojnih prioriteta i preduvjet za dugoročnu društvenu stabilnost, gospodarski napredak i očuvanje kulturnog identiteta. Međutim, primjećuje se da se "zemlje razlikuju u pogledu definicije nedovoljno zastupljenih ili nepovoljnih skupina studenata i da samo nekoliko zemalja ima eksplicitne strategije proširenja sudjelovanja" (Kottmann et al., 2019:6). U kojoj mjeri nastava na sveučilišnoj razini predstavlja, angažira i osnažuje nedovoljno zastupljene ili ugrožene skupine, studente s niskim društveno-ekonomskim porijeklom, studente s invaliditetom, pripadnike etničkih manjina, imigrante (posebno izbjeglice), kao i žene i starije osobe? Na koji ih način potiče ili obeshrabruje da razviju svoje međukulturne kompetencije i da imaju aktivnu ulogu u nacionalnim sustavima visokog obrazovanja? Na koji bi način suvremena europska društva mogla očuvati obrazovno okruženje koje neće "djelovati kao oruđe za segregaciju i stigmatizaciju"? (Pužić 2008:393).

Europske, nacionalne i institucionalne politike, pod pokroviteljstvom Europskog vijeća, naglašavaju važnost interkulturnog obrazovanja kroz njegove različite dokumente, strategije, politike i preporuke, ističući važnost programa cjeloživotnog obrazovanja, kao i uvjerenje da provedbeni potencijali i uspjeh ne ovise o jednoj osobi, već o skupinama ljudi na različitim razinama obrazovanja (od predškole do visokog obrazovanja). Praksa provedbe navedenih načela, ciljeva i vrijednosti pokazala je raznolikost lokalnih, regionalnih i nacionalnih izazova i prepreka (mikro izazova). Nadnacionalni propisi traže priznavanje i promatranje lokalnih, regionalnih i nacionalnih posebnosti, koje bi mogle potaknuti, ali i narušiti, kratkoročne, srednjoročne i dugoročne procese promjena.

Postojeće nacionalne, regionalne i lokalne stereotipe prema ranjivim (npr. etničkim) skupinama, ili razloge slabog prihvaćanja elemenata kulture manjinskih zajednica, treba istražiti i ispitati s obzirom na njihove nacionalne, regionalne i lokalne aspekte, dinamiku i karakteristike „odozgo prema dolje“ i „odozdo prema gore“. Posebno su humanistički i jezični programi na visokom obrazovanju, od prvostupnika i magisterija do doktorata, namijenjeni i pozvani da imaju proaktivnu ulogu u stvaranju okruženja koje njeguje kulturnu raznolikost u globaliziranom svijetu. Prikažimo neke od primjera mikro izazova u visokom obrazovanju:



- Mnogi nastavnici pojedinačno mogli bi imati pozitivne vrijednosti prema osnaživanju interkulturalizma i međukulturnog okruženja u svojoj učionici i na nastavi, ali istodobno, postojeći nacionalni kurikulumi mogu se nedovoljno temeljiti na interkulturalizmu, s nedostatkom metodologije i sadržaja koji promiču kulturnu raznolikost.
- Socijalna uključenost mladih neupitna je, očekivana i potrebna u visokom obrazovanju. Međutim, budući da sveobuhvatni pristup i važnost programa cjeloživotnog učenja igraju istaknutu ulogu u nacionalnim i europskim dokumentima i političkim preporukama, diskurs i provedba međukulturnog obrazovanja trebali bi se proaktivnije usmjeriti na starije građane (populaciju 50+ ljudi, „boomers“).
- Od 2015. godine i tijekom sljedećih godina, europske zemlje su se suočile s intenzivnom imigracijom s istoka, te su razvile različite strategije za “rješavanje” velikih kulturnih razlika. Integracija djece imigranata u školske sustave zemalja domaćina bio je izazovan proces za obje strane: njegovanje izvornog kulturnog identiteta (jezik, tradicija i običaji zemlje podrijetla) i integracija u školski sustav zemlje primitka (Puzić 2008:392).
- Iako podaci posljednjih godina pokazuju povećane subvencije za prijevoz učenika s teškoćama (npr. invaliditetom), nacionalni, regionalni i lokalni naponi i dalje su nedostatni. Razni akteri, od nacionalnih, regionalnih i lokalnih razina, donositelja politika, donositelja nastavnih planova i programa do nastavnika na sveučilištima trebali bi uložiti napore da potaknu studente s invaliditetom na uključivanje u visoko obrazovanje.
- Epidemiološke mjere opreza u vrijeme pandemije Covid-19 i propisi o nošenju maski diljem svijeta u svim aspektima našeg svakodnevnog života, pa tako i u učionici, pokazali su se epidemiološki ključnim. Međutim, oni postavljaju sociokulturna pitanja vezana za interkulturalno obrazovanje. Jedno od njih je zasigurno: kako studenti sa oštećenjem sluha, koji čitaju s usana, mogu sudjelovati u obrazovnim programima sa sudionicima prekrivenih usta? Novi široko korišteni programi za učenje na Internetu, audio i video platforme, također su ograničeni u tom smislu budući da se uvelike oslanjaju na interakciju glasa i zvuka.

## Zaključak

Mnogo je izazova i očekivanja s kojima se suočava u procesu interkulturalnog obrazovanja na nadnacionalnoj, nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini. Posljednjih desetljeća stvoreno je mnogo preduvjeta u obliku preporuka i odredbi ali oni tek trebaju odgovoriti na svakodnevne praktične izazove koji su dio nacionalnog, regionalnog i lokalnog konteksta.



Dokumenti i preporuke europske politike pružaju osnovu za nacionalnu obrazovnu politiku, te regionalne i lokalne dionike u obrazovanju, na primjer sveučilišta i obrazovne ustanove. Provedba dokumenata i politika (financijske politike, organizacijske politike, politike informiranja) zahtijeva bolje razumijevanje različitih postojećih nacionalnih, regionalnih i lokalnih karakteristika svakodnevnog iskustva i mikro izazova povezanih s ranjivim skupinama i usmjeravanja na njihove potrebe. Razni primjeri mikro izazova u visokom obrazovanju zahtijevaju strateški pristup i kontinuirani rad u svijetu koji se stalno mijenja. Trenutna pandemija istaknuti je primjer takvog izazova.

### Literatura

Council Recommendations. 2009. *ET2020 strategic framework for European cooperation in education and training*. Dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex%3A52009XG0528%2801%29>

Council Recommendations. 2018. *Council Recommendation of 22 May 2018 on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching* (2018). Dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29>

Education and Training Monitor. 2019. *Country analysis, Croatia*. Dostupno na: [file:///C:/Users/Tihana%20Rubic/Desktop/Tekstovi%20za%20drugi%20tekst%20Goranov%20projekt%20listopad%202020/et-monitor-report-2019-croatia\\_en.pdf](file:///C:/Users/Tihana%20Rubic/Desktop/Tekstovi%20za%20drugi%20tekst%20Goranov%20projekt%20listopad%202020/et-monitor-report-2019-croatia_en.pdf)

European Commission. 2017. *Rome Declaration*. Dostupno na: <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2017/03/25/rome-declaration/pdf>

European Commission. 2018. *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the regions – Building a stronger Europe: the role of youth, education and culture policies*. Dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2018%3A268%3AFIN>

European Council. 2017. *Leaders' Agenda*. Dostupno na: <https://www.consilium.europa.eu/media/21594/leaders-agenda.pdf>

European Union. 2012. *Consolidated versions of the Treaty on European Union and the Treaty on the Functioning of the European Union*. Dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A12012M%2FTXT>

- Faas, D., Hajisoterioub, C. & Angelidesb, P. 2014. "Intercultural education in Europe: policies, practices and trends". *British Educational Research Journal*, 40(2):300–318.
- Hrvatić, N., & Posavec, K. 2000. "Intercultural education and Roma in Croatia". *Intercultural Education*, 11(1):93–105.
- Kottmann, A., Vossensteyn, J.J., Kolster, R., Veidemane, A., Blasko, Z., Biagi, F., & Sánchez-Barriluengom, V. 2019. *Social Inclusion Policies in Higher Education: Evidence from the EU*. Dostupno na: [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC117257/jrc\\_117257\\_social\\_inclusion\\_policies\\_in\\_higher\\_education\\_evidence\\_from\\_the\\_eu.pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC117257/jrc_117257_social_inclusion_policies_in_higher_education_evidence_from_the_eu.pdf)
- Paris Declaration. 2015. *Declaration in Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. Dostupno na: <https://op.europa.eu/hr/publication-detail/-/publication/ebbab0bb-ef2f-11e5-8529-01aa75ed71a1>
- Puzić, S. 2008. "Intercultural Education in the European Context: Analysis of Selected European Curricula". *Metodika*, 15:390–407.
- UNESCO. 2017. *Education 2030 Agenda*. Dostupno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>.

**Projekt: Razvoj inovativnog pristupa osposobljavanju sveučilišnih nastavnika  
za rad u suvremenom raznolikom i međukulturnom okruženju  
UNICULTURE 2019-1-RO01-KA203-063400**

Sufinancirano sredstvima  
programa Europske unije  
Erasmus+

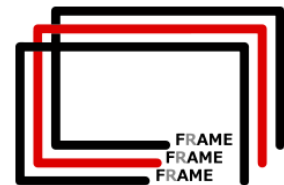


Potpora Europske komisije proizvodnji ove publikacije ne predstavlja potporu sadržaju koji odražava samo stavove autora i Komisija ne može biti odgovorna za uporabu sadržanih informacija.

© 2020, UniCulture project, 2019-1-RO01-KA203-063400  
[www.uniculture.unitbv.ro](http://www.uniculture.unitbv.ro)



Transilvania  
University  
of Brasov



bucks  
new university



Sveučilište u  
Zagrebu  
*University of Zagreb*



Erasmus+