



Sveučilište u Zagrebu

FILOZOFSKI FAKULTET
Ivana Lučića 3

Iva Ivanković

INTERKULTURALNE ODREDNICE DVOJEZIČNOGA OBRAZOVANJA

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2017.



University of Zagreb

FACULTY OF HUMANITIES AND
SOCIAL SCIENCES
Ivana Lučića 3

Iva Ivanković

INTERCULTURAL DETERMINANTS OF BILINGUAL EDUCATION

DOCTORAL THESIS

Zagreb, 2017.



Sveučilište u Zagrebu

FILOZOFSKI FAKULTET
Ivana Lučića 3

Iva Ivanković

INTERKULTURALNE ODREDNICE DVOJEZIČNOGA OBRAZOVANJA

DOKTORSKI RAD

Mentori:

dr. sc. Neven Hrvatić, red. prof.

dr. sc. Jelena Kuvač Kraljević, izv. prof.

Zagreb, 2017.



University of Zagreb

FACULTY OF HUMANITIES AND
SOCIAL SCIENCES

Ivana Lučića 3

Iva Ivanković

INTERCULTURAL DETERMINANTS OF BILINGUAL EDUCATION

DOCTORAL THESIS

Supervisors:

Neven Hrvatić, PhD., Full Professor

Jelena Kuvač Kraljević, PhD., Associate Professor

Zagreb, 2017.

O MENTORIMA

Životopis mentora: dr. sc. Neven Hrvatić, red. prof.

Neven Hrvatić, rođen je 8. svibnja 1960. u Pitomači.

Osnovnu školu pohađao je u Pitomači, a gimnaziju u Virovitici (suradnik u odgojno-obrazovnom procesu) završio je 1979. godine.

Studirao je pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu (1979.-1983.). Diplomirao je 1983. godine s temom „Odgoj djece Roma s posebnim osvrtom na odgoj djece Roma u Pitomači“.

U razdoblju 1984.-1992. zaposlen je kao pedagog u Bjelovaru (Centar za odgoj i usmjereno obrazovanje i Ekonomska i birotehnička škola i Trgovačka škola).

Od 1992. godine radi kao asistent na Filozofskom fakultetu u Zagrebu - Pedagogijske znanosti, Odsjek za pedagogiju, na Katedri za sistematsku pedagogiju, gdje sudjeluje u izvođenju kolegija: *Pedagogija slobodnog vremena, Domska pedagogija, Metodologija pedagogije sa statistikom, Osnove socijalne pedagogije*, te *Socijalna pedagogija* na Pravnom fakultetu - Studijski centar socijalnog rada, kolegija *Istraživanja u odgoju i obrazovanju* na Učiteljskoj akademiji u Zagrebu i *Opća pedagogija* na Filozofskom fakultetu (nastavnički smjer).

Doktorirao na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu disertacijom: „Odgoj i izobrazba Roma u Hrvatskoj“ (mentor - prof. dr. sc. Vlatko Previšić) 1998. godine i stekao zvanje doktora društvenih znanosti, znanstveno polje odgojne znanosti, grana pedagogija.

Od 1992. godine neprekidno, djelatnik je Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu u suradničkim/znanstveno-nastavnim zvanjima: asistenta, višeg asistenta (1999.), docenta (2001.), izvanrednog profesora (2006.), redovitog profesora (2010.) i redovitog profesora u trajnom zvanju (2016.)

Tijekom rada na Filozofskom fakultetu na Odsjeku za pedagogiju predavao je više nastavnih predmeta i kolegija, a trenutno na preddiplomskom/diplomskom studiju pedagogije: *Osnove pedagogije, Domski odgoj, Osnove specijalne pedagogije, Metodika rada s učenicima s posebnim potrebama, Pedagoška resocijalizacija i Interkulturalni kurikulum*.

Pročelnik je Odsjeka za pedagogiju od 2001.-2003. godine, nakon toga još tri mandata 2003.-2005. / 2005.-2007. / 2007.-2009. godina.

Član je Fakultetskog vijeća Filozofskog fakulteta u Zagrebu u periodu 2000.-2009. godina.

Suautor je nastavnog plana i programa doktorskog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, suvoditelj smjera Kurikulum suvremenog odgoja i škole i voditelj studijskog modula Interkulturalni kurikulum, u kojem je utemeljio nove kolegije: *Integracija djece s posebnim potrebama u odgoju i školi*, *Modeli izobrazbe nastavnika*, *Interkulturalni kurikulum suvremenog obrazovanja*, *Upravljanje i stručno-pedagoško vođenje škole*.

Suradnik je nove Hrvatske enciklopedije Leksikografskog zavoda Miroslav Krleža u području struke pedagogija, za koju je obradio i napisao preko 30 pojmova i osoba.

U 1995. godini voditelj je projekta (uz s. Karolinu Miljak) „Romi u Hrvatskoj“, demografsko-pastoralnog istraživanja Odbora za pastoral Roma - Hrvatske biskupske konferencije, kao i voditelj projekta prve „Ljetne škole djece Roma u Hrvatskoj“ 1994. godine i „Romske odgojne zajednice“ 1995.-1997./2009.-2016. godina.

Urednik je prvog romskog lista u Hrvatskoj Romano akharipe-Glas Roma 1994.-1995. (Savez uruženja Roma Hrvatske), a od 1996. do 2000. glavni je i odgovorni urednik interkulturalnog lista Nevo drom-Novi put (Odbor za pastoral Roma-Hrvatske biskupske konferencije) i urednik interkulturalne emisije Nevo drom-Novi put na Hrvatskom katoličkom radiju (1997.-2000.).

Član je uredništva znanstvenog časopisa Pedagogijska istraživanja (2004. -2009.) i Napredak 2005. godine.

Bio je voditelj više međunarodnih i domaćih znanstvenih projekata, objavio više od 100 znanstvenih i stručnih radova, bio urednik i suurednik nekoliko knjiga i zbornika, te autor većeg broja prikaza knjiga i općih osvrti o odgoju i obrazovanju, kao i bio recenzentom doktorskih studija, više knjiga, članaka u znanstvenim časopisima i znanstvenoistraživačkih projekata.

Mentor je više od 210 diplomskih, 11 magistarskih i 7 doktorskih radova, sudionik je više od 50 znanstvenih i stručnih skupova i bio članom (i predsjednikom) programskih i organizacijskih odbora u Hrvatskoj i inozemstvu.

Dobitnik je više nagrada za znanstveni, nastavni i stručni rad, od kojih se ističu:

Državna godišnja nagrada Ivan Filipović za visoko školstvo - 2007. godina i

Državna godišnja nagrada za znanost (u području društvenih znanosti) - 2010. godina.

Životopis mentorice: dr. sc. Jelena Kuvač Kraljević, izv. prof.

Jelena Kuvač Kraljević od ožujka 2016. izvanredna je profesorica je na Odsjeku za logopediju Edukacijsko-rehabilitacijskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Istraživački je usmjerena na područje jezičnoga razvoja i obrade te jezičnih poremećaja.

U posljednjih pet godina vodila je nekoliko znanstvenih kompetitivnih projekata:

1. *Jezična obrada u odraslih govornika* (HRZZ 2421; 2014-2017)
2. *Interdisciplinarni pristup u razvoju jezično-kognitivnog modela disleksije kod odraslih* (HR.3.2.01-0247)
3. *Računalni asistent za podršku pri unosu teksta osobama s jezičnim poremećajima* (RC.2.2.08-050; 2014-2016);
4. *Prerequisites for academic equality: early recognition of language disorders* (IPA4.1.2.2.02.01.c02; 2013-2015)

Sudjeluje trenutno na dva COST projekta: 1) *Enhancing children`s oral language skills across Europe and beyond: a collaboration focusing on interventions for children with difficulties learning their first language* (ISCH COST Action IS1406; 2016-2020) 2) *Collaboration of Aphasia Trialists* (CATs; COST Action ISO804; 2013-2017) te na projektu *La complexité linguistique de 6 à 14 ans: Acquisition, production, traitement* koji se provodi na Université Paris Sorbonne pod vodstvom prof. Claire Martinot.

Objavila je preko 50 znanstvenih i stručnih radova, u suautorstvu jednu knjigu (s Marijanom Palmovićem *Metodologija istraživanja dječjeg jezika*) te je bila urednica još jedne (*Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama*).

Predaje na Odsjeku za logopediju Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta i na Odsjeku za lingvistiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Voditeljica je novog doktorskog studija u polju logopedije *Poremećaji jezik, govora i slušanja* koji je u prosincu 2016. Senat Sveučilišta u Zagrebi službeno odobrio.

Bila je dobitnica nekoliko stipendija u svrhu studijskih boravaka (The British Scholarship Trust, stipendija Vlade Republike Mađarske, stipendija Sveučilišta u Grazu, stipendija University of Southern Denmark University).

2014. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet dodijelio joj je nagrada za najuspješniju znanstvenicu.

Zahvaljujem svojim životnim mentorima prof. dr. sc. Nevenu Hrvatiću i prof. dr. sc. Jeleni Kuvač Kraljević na povjerenju, strpljenju i vjeri u mene te na pametnim savjetima i pomoći u izradi ovoga znanstvenog rada. Neizmjereno sam zahvala za njihovu podršku, kako u znanstvenome, tako i onome drugome, ljudskome smislu.

Zahvaljujem kolegici Marini Olujić, stručnoj suradnici na Edukacijsko-rehabilitacijskome fakultetu za pomoć u statističkoj obradi podataka i konstruktivnim savjetima.

Hvala mojim kolegama i kolegicama u Dječjem vrtiću Potočnica za ohrabrenje tijekom izrade ovoga rada kao i svim mojim prijateljicama i prijateljima koji su bili tu za mene.

Zahvaljujem svojim roditeljima, Vesni i Zlatku Krizmanić i bratu Goranu što su me od malih nogu učili upornosti i oslanjanju na vlastite snage. Hvala što niste nikad izgubili vjeru u mene.

Hvala mojim dragim, drugim roditeljima, Mariji i Zvonku Ivanković na strpljenju i pomoći kada je trebalo.

Zahvaljujem svima koji su na bilo koji način pomogli u ostvarenju ovoga rada.

Ovaj rad posvećujem svojim anđelima, sinu Juraju i kćeri Giti te suprugu Tomislavu koji su neiscrpan izvor moje snage i nadahnuća.

SAŽETAK

Danas u svijetu postoje brojni modeli dvojezične nastave potkrijepljeni praktičnim pedagoškim i didaktičkim teorijama. Jezična i komunikacijska kompetencija osim većih mogućnosti ostvarenja interkulturalnoga kontakta omogućuju dvojezičnim govornicima i bržu kulturalnu prilagodljivost. U ovome se radu nastojala utvrditi razlika u poznavanju temeljnih obilježja interkulturalizma i razini interkulturalne osjetljivosti između dvojezičnih i jednojezičnih učenika polaznika gimnazija u Republici Hrvatskoj te odrediti usmjerenost mišljenja učenika o kompetencijama koje se razvijaju interkulturalnim odgojem i obrazovanjem kao i razlike u tim mišljenjima s obzirom na dvojezični status i vrstu dvojezičnosti, spol, dob i interkulturalni kontakt učenika. U teorijskome dijelu rada tematski se razmatraju sljedeća područja: dvojezičnost, vrste dvojezičnosti, dvojezično obrazovanje i tipologija dvojezičnoga obrazovanja prema Bakeru, pristupi dvojezičnome obrazovanju u Hrvatskoj, interkulturalizam, interkulturalna komunikacija, interkulturalna kompetencija, interkulturalna osjetljivost, interkulturalni identitet te usmjerenost hrvatske obrazovne politike na razvoj višejezične i interkulturalne kompetencije.

Dobivenim rezultatima ispitivanja razlika između navedenih skupina učenika u poznavanju temeljnih obilježja interkulturalizma, koja obuhvaćaju poznavanje pojma „interkulturalizam“, cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja te „vrijednosti“ koje se takvim obrazovanjem promiču, potvrdila se pretpostavljena statistički značajna razlika između učenika polaznika dvojezičnih modela obrazovanja učenika polaznika redovitih gimnazijskih programa u dvije varijable: poznavanje pojma „interkulturalizam“ te „vrijednosti“ koje se interkulturalnim odgojem i obrazovanjem promiču. Međutim, dobivenim rezultatima nije se potvrdila pretpostavljena statistički značajna razlika između dvojezičnih i jednojezičnih učenika kao ni između učenika različitoga tipa dvojezičnosti u razini interkulturalne osjetljivosti. Zaključeno je kako učenici triju ispitivanih skupina posjeduju pozitivna mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja te je utvrđena statistički značajna razlika u spomenutim mišljenjima s obzirom na spol učenika i to u sve tri skupine ispitanika. Dobiveni rezultati mogu doprinijeti u promišljanju i izradi smjernica za kvalitetniji interkulturalni odgoj i obrazovanje na srednjoškolskoj razini, kao i u unapređenju postojećih modela dvojezičnoga obrazovanja u Hrvatskoj.

Ključne riječi: dvojezičnost, dvojezično obrazovanje, interkulturalizam, interkulturalna osjetljivost, interkulturalna kompetencija

SUMMARY

There are many models of bilingual education in the world corroborated by pedagogical and didactic theories. Linguistic and communicative competence of bilingual speakers, besides greater opportunities for intercultural dialogue, provide faster cultural adaptability. In this study the difference in the knowledge of basic intercultural features as well as the level of intercultural sensitivity between bilingual and monolingual school students of different grammar schools were explored. Furthermore, the aim of this study was to determine the orientation of opinions of school students on competences which are developing by intercultural education and the differences in those opinions regarding to bilingual status, gender, age and intercultural contact of school students. In the theoretical part of this paper several terms are discussed within thematic blocks: bilingualism, types of bilingualism, bilingual education and typology of bilingual education according to Baker, interculturalism, intercultural communication, intercultural competence, intercultural sensitivity, intercultural identity and the direction of Croatian national educational policy regarding to plurilingual and intercultural competence.

The analysis of the results of the difference between examined school students in the knowledge of basic intercultural features such as the concept of „interculturalism“, the aim of intercultural education and values which are pursued by such intercultural education, revealed statistically significant difference between school students who are attending bilingual grammar school programs, that is sequential bilinguals, and the students who are attending regular grammar schools, that is monolinguals, namely in two variables: the concept of „interculturalism“ and values which are pursued by such intercultural education. However, no statistically significant difference was found between bilingual and monolingual school students as well as between students of different type of bilingualism in the level of intercultural sensitivity. The positive orientation of opinions of school students on competences which are developing through intercultural education was concluded by further analysis and the statistically significant difference was found in those opinions regarding to gender of school students for all groups of participants.

Although this study has a limited validity with school students of different ages, ethnic backgrounds and educational settings, mostly considering different level of linguistic and communicative competence in second language, the findings of this study provide empirical support for the development of models of bilingual education on the high school

level in the context of intercultural pedagogy, as well as in the improvement of existing models of bilingual education in Croatia.

Keywords: bilingualism, bilingual education, interculturalism, intercultural sensitivity, intercultural competence

SADRŽAJ

1.	UVOD	1
2.	TEORIJSKA POLAZIŠTA ISTRAŽIVANJA	3
2.1.	DVOJEZIČNOST – ODREĐENJE I VRSTE.....	4
2.1.1.	Višejezičnost vs. jednojezičnost.....	4
2.1.2.	Distinktivnost pojmova materinski jezik, prvi jezik, drugi jezik i strani jezik...	6
2.1.3.	Teorijsko određenje dvojezičnosti.....	8
2.1.4.	Vrste dvojezičnosti.....	12
2.1.4.1.	Individualna ili pojedinačna dvojezičnost.....	12
2.1.4.2.	Društvena dvojezičnost.....	17
2.1.5.	Simultana dvojezičnost – rani razvoj dvojezičnosti.....	19
2.1.6.	Sukcesivna dvojezičnost – kasniji razvoj dvojezičnosti.....	23
2.1.7.	Dvojezičnost: prednost vs. nedostaci.....	25
2.2.	DVOJEZIČNO OBRAZOVANJE.....	28
2.2.1.	Pripadnici manjina i njihova prava na obrazovanje u kontekstu dvojezičnoga obrazovanja.....	30
2.2.2.	Tipologija modela dvojezičnoga obrazovanja.....	37
2.2.3.	Tipologija modela dvojezičnoga obrazovanja prema Bakeru (2011).....	38
2.2.3.1	Jednojezični modeli dvojezičnoga obrazovanja.....	41
2.2.3.2.	Slabi dvojezični modeli obrazovanja.....	43
2.2.3.3.	Jaki modeli dvojezičnoga obrazovanja.....	44
2.2.4.	Pristupi dvojezičnome obrazovanju u Republici Hrvatskoj.....	48
2.3.	INTERKULTURALIZAM.....	53
2.3.1.	Kultura.....	53
2.3.2.	Pojmovno određenje interkulturalizma.....	57
2.3.3.	Semantičko određenje pojmova multikulturalizam, interkulturalizam i transkulturalizam.....	63
2.3.4.	Teorijski pristupi interkulturalizmu.....	67

2.4.	INTERKULTURALNE ODREDNICE.....	69
2.4.1.	Interkulturalna komunikacija.....	69
2.4.2.	Interkulturalna osjetljivost.....	75
2.4.3.	Interkulturalna kompetencija.....	82
2.4.4.	Interkulturalni identitet.....	91
2.4.5.	Dosadašnja istraživanja interkulturalnih odrednica u kontekstu dvojezičnoga obrazovanja.....	96
2.4.6.	Usmjerenost hrvatske obrazovne politike na razvoj višejezične i interkulturalne kompetencije.....	101
3.	METODOLOGIJA EMPIRIJSKOGA ISTRAŽIVANJA.....	104
3.1.	PROBLEM, CILJ I ZADATCI ISTRAŽIVANJA.....	105
3.1.1.	Problem istraživanja.....	105
3.1.2.	Cilj, zadaci i hipoteze istraživanja.....	107
3.1.3.	Operacionalizacija varijabli.....	109
3.2.	ISTRAŽIVAČKI INSTRUMENT.....	110
3.3.	UZORAK.....	111
3.3.1.	Struktura uzorka prema kriteriju vrste dvojezičnosti ispitanika.....	112
3.3.2.	Struktura uzorka prema spolu.....	113
3.3.3.	Struktura uzorka prema dobi.....	114
3.3.4.	Struktura uzorka prema veličini mjesta življenja.....	115
3.3.5.	Struktura uzorka prema interkulturalnome kontaktu.....	116
3.3.6.	Struktura uzorka prema modelu obrazovanja (dvojezična nastava).....	118
3.3.7.	Struktura uzorka s obzirom na razred.....	119
3.3.8.	Struktura uzorka prema stupnju obrazovanja roditelja.....	121
3.3.9.	Struktura uzorka prema poznavanju stranih jezika.....	122
3.4.	PROVEDBA ISTRAŽIVANJA.....	125
3.5.	OBRADA PODATAKA.....	126

4.	REZULTATI I RASPRAVA	127
4.1.	TESTIRANJE NORMALNOSTI DISTRIBUCIJE PODATAKA.....	128
4.1.1.	Testiranje normalnosti distribucije podataka u varijabli pojam „interkulturalizam“.....	129
4.1.2.	Testiranje normalnosti distribucije podataka u varijabli cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja.....	131
4.1.3.	Testiranje normalnosti distribucije podataka u varijabli „vrijednosti“ koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja.....	133
4.1.4.	Testiranje normalnosti distribucije podataka u varijablama razina etnocentrizma i etnorelativizma (razina interkulturalne osjetljivosti).....	135
4.1.5.	Testiranje normalnosti distribucije podataka u varijabli mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja.....	138
4.2.	KONSTRUKTNA VALJANOST MJERNOGA INSTRUMENTA.....	140
4.2.1.	Faktorska analiza skale poznavanje pojma „interkulturalizam“.....	140
4.2.2.	Faktorska analiza skale poznavanje cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja.....	142
4.2.3.	Faktorska analiza skale poznavanje „vrijednosti“ koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem.....	145
4.2.4.	Faktorska analiza skale etnocentrizam.....	147
4.2.5.	Faktorska analiza skale etnorelativizam.....	149
4.2.6.	Faktorska analiza skale mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja.....	151
4.3.	POUZDANOST MJERNOGA INSTRUMENTA.....	154
4.4.	POZNAVANJE TEMELJNIH ODREDNICA INTERKULTURALIZMA.....	155
4.4.1.	Susretanje s pojmom „interkulturalizam“ i izvori informacija o interkulturalizmu.....	156
4.4.2.	Interes za interkulturalne teme.....	161
4.4.3.	Poznavanje pojma „interkulturalizam“.....	165
4.4.4.	Provjera razlika u varijabli pojam „interkulturalizam“.....	169
4.4.5.	Poznavanje cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja.....	171
4.4.6.	Provjera razlika u varijabli cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja.....	176
4.4.7.	Poznavanje „vrijednosti“ koje se promiču interkulturalnim odgojem i	

	obrazovanjem.....	177
4.4.8.	Provjera razlika u varijabli „vrijednosti“ koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem.....	181
4.5.	RAZINA INTERKULTURALNE OSJETLJIVOSTI.....	184
4.5.1.	Provjera razlika u razini interkulturalne osjetljivosti.....	190
4.6.	USMJERENOST MIŠLJENJA UČENIKA O KOMPETENCIJAMA KOJE SE RAZVIJAJU PUTEM INTERKULTURALNOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA.....	193
4.6.1.	Provjera razlika u varijabli mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja i dvojezični status učenika.....	194
4.6.2.	Provjera razlika u varijabli mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja i spol učenika.....	196
4.6.3.	Provjera razlika u varijabli mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja i dob učenika.....	197
4.6.4.	Provjera razlika u varijabli mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja i interkulturalni kontakt učenika.....	199
4.7	POTVRDA HIPOTEZA ISTRAŽIVANJA.....	202
4.7.1.	Poznavanje temeljnih obilježja interkulturalizma (pojam, cilj i vrijednosti).....	202
4.7.2.	Razina interkulturalne osjetljivosti.....	203
4.7.3.	Mišljenja o kompetencijama kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga obrazovanja.....	203
5.	ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....	205
6.	POPIS LITERATURE.....	209
7.	PRILOZI.....	229
8.	ŽIVOTOPIS I POPIS OBJAVLJENIH RADOVA.....	256

1. UVOD

Suvremena demokratska društva karakterizira kulturni pluralizam, poštivanje građanskih i ljudskih prava, prava na razvijanje nacionalnih i kulturnih vrijednosti, dijalog i otvorenost prema drugim kulturama. Post postmoderno društvo obilježeno je globalizacijskim procesima i razvojem informacijske tehnologije koja omogućuje bržu svakodnevnu komunikaciju između ljudi. Susreti ljudi različitih kultura kao i vidljive ekonomske, političke i tehnološke promjene impliciraju razvoj novih kompetencija potrebnih za život u modernom interkulturalnom društvu. U takvim su društvima tolerancija i otvorenost prema drugim kulturama poželjni atributi u oblikovanju osobnosti pojedinca te se od njega očekuju znanja, vještine i sposobnosti potrebne za interakciju, komunikaciju i suradnju s jezično i kulturno različitim osobama. U tome su smislu sustav obrazovanja i vrijednosti, koje se njime promiču, presudni čimbenici u postizanju navedenih karakteristika.

Europsko Vijeće (*Euorpean Council*) donijelo je 2006. godine strateški cilj za Europsku Uniju, a to je postati najkonkurentnije društvo u svijetu, utemeljeno na znanju, spremnosti za ekonomski rast i veću socijalnu koheziju. Kako bi se taj cilj postigao, nastale su brojne promjene u usmjerenju obrazovne politike, među inima i promicanje novih znanja koje uključuju višejezičnu i interkulturalnu kompetenciju. Navedene je kompetencije obvezno promicati redovitim formalnim obrazovanjem čemu se priklonila i hrvatska obrazovna politika uvođenjem kurikulumske pristupa učenju i poučavanju. I u brojnim je smjernicama Vijeća Europe (*Council of Europe*) naglašeno nužno promicanje višejezične i interkulturalne kompetencije, a optimalnim načinom za postizanje nevedenih kompetencija smatra se implementacija interkulturalnoga učenja u glotodidaktiku, odnosno učenje i poučavanje drugoga jezika. Razlozi su tome stajalištu višestruki, no temeljnim se smatra prirodna nedjeljivost jezika i kulture. Naime, kultura se kao simbolički aspekt neke društvene zajednice prenosi jezikom te je ona konstituirajući element jezika kao i jezik kulture. Drugim riječima, usvajanje jezika podrazumijeva i usvajanje kulture.

Polazeći od navedene teze o nedjeljivosti kulturalnih vrijednosti i dimenzija koje se uz jezik usvajaju, poželjnim se formalnim oblicima obrazovanja za usvajanje višejezične i interkulturalne kompetencije smatraju dvojezični modeli obrazovanja. Međutim, relativno je mali broj znanstvenih radova kojima je empirijski utvrđena povezanost višejezične i interkulturalne kompetencije, a posebno razlika u razini interkulturalne kompetencije između učenika polaznika dvojezičnih modela obrazovanja i učenika polaznika redovitih modela

obrazovanja. Nedostatak empirijskih istraživanja interkulturalnih odrednica u kontekstu dvojezičnoga obrazovanja rezultat je teškoća pri konstruiranju valjanih, pouzdanih i osjetljivih mjernih instrumenata kao i same složenosti fenomena interkulturalnih odrednica zbog čega su one teško egzaktno mjerljive.

S obzirom na sve veći broj dvojezičnih i višejezičnih govornika u svijetu kao i zahtjeve suvremenih društava u kojima je višejezičnost kao i interkulturalna osjetljivost imperativ življenja, evidentna je potreba za istraživanjem interkulturalnih odrednica u kontekstu dvojezičnih modela obrazovanja i dvojezičnosti općenito. I dok su u zemljama zapadne Europe i Amerike dvojezični modeli obrazovanja prepoznati kao optimalni modeli za promicanje višejezične i interkulturalne kompetencije, u Hrvatskoj postoji tek nekoliko srednjih škola u kojima se provodi dvojezična nastava. Budući da je dvojezično obrazovanje u najvećoj mjeri, iako ne nužno, usmjereno na obrazovanje osoba pripadnika manjina, u ovome su radu ispitane razlike u poznavanju temeljnih karakteristika interkulturalizma kao i razini interkulturalne osjetljivosti između učenika pripadnika nacionalnih manjina, tj. simultano dvojezičnih učenika, učenika polaznika dvojezičnih modela obrazovanja, odnosno sukcesivno dvojezičnih učenika te učenika redovitih gimnazija. U radu se povezuju elementi nekoliko znanstvenih disciplina (interkulturalne pedagogije, sociolingvistike, lingvistike i glotodidaktike) što je neophodno s obzirom na samu prirodu i složenost razmatranih fenomena kao i već poznata teorijska i metodologijska iskustva istraživanja. Osnovni je cilj ovoga istraživanja usmjeren upravo na ispitivanje razlika u poznavanju temeljnih karakteristika interkulturalizma kao i razini interkulturalne osjetljivosti s obzirom na dvojezični status i vrstu dvojezičnosti, odnosno model obrazovanja učenika, a rezultati analize istraživanja omogućit će jasniji uvid u povezanost interkulturalne osjetljivosti s obzirom na dvojezični status i model obrazovanja učenika što u konačnici može pomoći u rasvjetljavanju problematike integriranosti interkulturalnih vrijednosti kako u redovitim srednjoškolskim programima tako i u dvojezičnim modelima obrazovanja.

2. TEORIJSKA POLAZIŠTA ISTRAŽIVANJA

2.1. DVOJEZIČNOST-ODREĐENJE I VRSTE

2.1.1. Višejezičnost vs. jednojezičnost

U današnje je doba nemoguće govoriti o višejezičnosti kao relativno rijetkome fenomenu budući da ne postoji gotovo ni jedno društvo u kojemu nisu prisutni višejezični govornici. Zapravo, moglo bi se reći da je u svijetu više višejezičnih od jednojezičnih govornika, no takve pretpostavke i procjene proizlaze iz različitih interpretacija i konceptijskih određenja višejezičnosti. Neke od svjetski najbrojnijih jezika, poput primjerice engleskoga, španjolskoga i kineskoga jezika, veći broj govornika govori kao ini¹ jezik, a ne kao prvi jezik (Saville-Troike, 2006). Rezultat je to brojnih povijesnih, gospodarskih i geografskih čimbenika kao i općih globalizacijskih procesa i razvoja moderne informatičke tehnologije koji zajedno pridonose porastu mobilnosti osoba različitih kultura. U suvremenome, ekonomskom, ali i političkom svijetu, poznavanje i uporaba dvaju i više jezika nije samo poželjna osobina pojedinaca, već nužni imperativ razvoja društva, stoga se promicanje višejezične kompetencije smatra jednom od temeljnih odrednica suvremenih kurikuluma i obrazovanih politika demokratskih društava. Iako u stručnoj literaturi ne postoji jedinstveno poimanje višejezičnosti, općenito se može reći da se ona odnosi na sposobnost pojedinaca ili društvenih skupina da u svakodnevnome životu komunikacijski djelotvorno upotrebljavaju dva i/ili više jezika. Skutnabb-Kangas i McCarty (2008) poimaju višejezičnost kao složen fenomen koji uključuje jezično znanje, vještine i sposobnosti pojedinca u dva ili više jezika te razlikuju dvije osnovne vrste višejezičnosti: osobnu i društvenu višejezičnost. Društvena se višejezičnost odnosi na uporabu dvaju ili više jezika u društvenoj zajednici pri čemu ti jezici ne moraju nužno biti jezici pripadnika manjina, već jezici koji se rabe unutar neke društvene zajednice. Osobna se višejezičnost odnosi na poznavanje i uporabu dvaju ili više jezika pojedinca u određenome komunikacijskom činu, neovisno o prisutnosti i položaju tih jezika u društvenoj zajednici. Iako se u literaturi pojmovi višejezičnost i mnogojezičnost vrlo često upotrebljavaju kao istoznačnice, navedeni pojmovi imaju različita semantička značenja.

¹ „Ini jezik“ je nadređeni pojam za pojmove strani jezik ili drugi jezik. Više o tome u: Jelaska, Z. (2007), Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja, *Lahor* 2/3, str. 86–99.

U recentnim dokumentima Vijeća Europe, Odjela za jezičnu politiku² naglašena je upravo razlika ova dva pojma pri čemu je višejezičnost ili plurilingvizam definirana kao sposobnost osobe za aktivnu uporabu dva ili više jezika (što uključuje materinski jezik, prvi jezik ili bilo koji drugi/treći jezik) dok je mnogojezičnost ili multilingvizam, s druge strane, određen kao društveni pojam koji se odnosi na postojanje govornika različitih jezika na određenome geografskom području pri čemu govornici tih područja ne moraju nužno biti višejezični (Byram, 2009). U dokumentu *Common European Framework of Reference for Languages*³ (2001) višejezična kompetencija i interkulturalna kompetencija su u zavisnome odnosu pri čemu je prva određena kao sposobnost uporabe dvaju ili više jezika u određenome komunikacijskom kontekstu i interkulturalnoj interakciji, a višejezični je govornik određen kao socijalni posrednik s razvijenim jezičnim i interkulturalnim znanjem, iskustvom i vještinama. Višejezičnost se, dakle, odnosi na osobni korpus lingvističkoga znanja različitih jezika primjenjivoga u određenome komunikacijskome kontekstu, a interakcija toga jezičnog znanja u različitim iskustvenim situacijama omogućuje razvoj osobne komunikacijske kompetencije. Coste, Moore i Zarate (2009) se u svojoj studiji *Plurilingual and pluricultural competence* nadovezuju na definiciju višejezičnosti iz CERF-a ističući da složena definicija višejezične i višekulturalne kompetencije ne podrazumijeva hijerarhijsku podređenost ili suprotstavljanje kompetencija pojedinih područja, već postojanje različitih složenih, međusobno povezanih sposobnosti.

Zbog sve veće prisutnosti višejezičnih govornika, povećanja mobilnosti jezično i kulturno različitoga stanovništva kao i općih globalizacijskih procesa, višejezičnost i procesi ovladavanja inim jezicima sve su više predmet različitih znanstvenih disciplina (psiholingvistike, neurolingvistike, sociolingvistike, antropologije) stoga je sve više prisutan interdisciplinarni pristup istraživanjima ovoga fenomena.

² Vijeće Europe (*Council of Europe*) je samostalna međunarodna organizacija 47 država članica čiji su glavni zadatci jačanje demokracije i zaštita ljudskih prava. Odjel za jezičnu politiku (*Language policy unit*) sastavna je jedinica Vijeća Europe usmjerena na razvoj jezične politike članica Vijeća Europe te promociju višejezičnosti, jezične raznovrsnosti, međusobnog razumijevanja, demokratskog građanstva i socijalne kohezije. Dostupno na: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp (15. 1. 2016.).

³ CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages*) ili hrvatska inačica **ZEROJ** (**Z**ajednički europski referentni okvir za jezike) dokument je koji sadrži smjernice za razvoj i učenje stranih jezika. Dostupno na: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (16. 2. 2015.).

2.1.2. Distinktivnost pojmova materinski jezik, prvi jezik, drugi jezik i strani jezik

Prije teorijskoga pojašnjenja dvojezičnosti te opisa različitih vrsta dvojezičnosti, nameće se potreba za razlikovanjem pojmova koji se vrlo često rabe kao istoznačnice, a čije precizno određenje neposredno utječe na razumijevanje kako samoga fenomen dvojezičnosti, tako i određenih modela dvojezične nastave. Naime, u inozemnoj i u domaćoj znanstvenoj literaturi, posebno onoj koja tematski nije usko vezana uz jezikoslovlje, često je prisutno nedosljedno navođenje pojmova materinski jezik i prvi jezik. U knjizi *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (2005), Jelaska navodi vrlo detaljan i jasan opis navedenih pojmova, navodeći i neke druge pojmove poput rodnoga jezika, obiteljskoga jezika, zavičajnoga jezika, jezika predaka i druge. Prema navedenoj autorici, materinski je jezik onaj koji čovjek kao dijete prvi usvaja u životu. (2005, 24). Međutim, materinski se jezik ne zove ovim terminom samo zato što se prvi po redu usvaja, jer u tome slučaju bi se mogao zvati i prvi jezik, već stoga što djeca najčešće prvi jezik usvajaju od majke (eng. *mother tongue*). Jelaska ističe: „Prototipno dijete usvaja jezik od majke. Međutim, naziv materinski jezik ne shvaća se uvijek doslovno, njega dijete može usvojiti i od neke druge bliske osobe koja se njime bavi-oca, djeca, bake..“ (2005, 25). Pojam materinski jezik ima, dakle jaku socijalnu i emocionalnu konotaciju i njime se ne iskazuje redosljed kojim je jezik usvojen, već od koga je usvojen, pa stoga u novije doba jezikoslovci preferiraju uporabu termina prvi jezik za onaj jezik koji osoba svakodnevno rabi u komunikaciji i u kojem se osjeća najuspješnijom u smislu razine jezične i komunikacijske kompetencije.

Prvi je jezik bliskoznačnica nazivu materinski jezik, međutim između ta dva pojma postoje jasno određene razlike. Naime, prvi jezik može, ali i ne nužno, biti jezik koji je osoba prvi usvojila (dakle, prema redosljedu usvajanja jezika). Jezikoslovci na hrvatskome području u tome slučaju rabe termin prvotni jezik. Prvi jezik je zapravo jezik u kojem je osoba jezično i komunikacijski najuspješnija, odnosno jezik koji osoba najlakše i uz najmanje napora rabi u komunikacijske svrhe. Primjerice, ako je osoba rođena u Hrvatskoj i govornik je hrvatskoga jezika, te su joj oba roditelja izvorni govornici hrvatskoga jezika, ali je u ranome djetinjstvu s obitelji preselila u Francusku gdje su nastavili živjeti, tada će vrlo vjerojatno toj osobi, iako joj je materinski jezik hrvatski jezik, njezin prvi jezik postati s vremenom francuski jezik jer njega najčešće rabi u svakodnevnoj komunikaciji. Jelaska (2005) navodi i druge nazive koji su vrlo bliski pojmovima materinski i prvi jezik, primjerice rodni jezik za jezik koji osoba usvaja u djetinjstvu, zatim obiteljski jezik za jezik koji dijete usvaja u obitelji, zavičajni jezik za jezik kraja ili zemlje u kojoj je neka osoba rođena i druge.

Postoji i takozvani nasljedni jezik ili jezik predaka, koji se odnosi na jezik kojim se često potvrđuje povezanost jezične zajednice s podrijetlom.

Iako se u inozemnim radovima psiholingvisti termini drugi jezik (eng. *second language*) i strani jezik (eng. *foreign language*) ponekad jasno ne razlikuju, Jelaska (2005) detaljno navodi razlike navedenih pojmova ističući kako česta zamjena naziva strani jezik nazivom drugi jezik čini stručni diskurs ove tematike jednostavnijim. Ukratko, drugi je jezik bilo koji jezik koji osoba rabi uz prvi jezik, dakle onaj u kojem se, nakon prvoga jezika, osoba osjeća jezično i komunikacijski najkompetentnija. Međutim, terminom „drugi“ jezik često se pogrešno smatra jezik koji se usvaja drugi po redu (nakon prvoga). Naime, osoba, odnosno dijete može istovremeno ovladavati dvama jezicima, ali je najčešće u jednome jeziku komunikacijski uspješnije te se tada taj jezik naziv prvim jezikom, a onaj se jezik u kojem je manje komunikacijski uspješna naziva drugi jezik. Međutim kao što je već napomenuto, redoslijed usvajanja, odnosno ovladavanja jezicima, nije kriterij odabira naziva prvi i drugi jezik. Primjerice, pojedinac može prvotno usvojiti jedan jezik u ranome djetinjstvu, a drugi jezik u dobi nakon djetinjstva, no zbog neuporabe prvoga jezika (primjerice selidbom u drugu zemlju) drugi jezik može postati toj osobi prvi jezik. Jelaska ističe da: „Kada se raspravlja o većemu djetetu, mladoj ili odrasloj osobi, što je češće u običnome životu, tada se nazivi prvi i drugi, a onda i treći jezik ne odnose na to kako je tko i kojim redoslijedom usvajao jezik, nego kako kojim od njih vlada (2005, 28)“.

Pojam se strani jezik odnosi na jezik koji se prototipno uči (dakle poučavanjem, ne spontano i nesvjesno) te se obično odnosi na jezik koji nije prisutan u društvu i svakodnevnoj komunikaciji i najčešće se uči formalnim obrazovanjem. U literaturi engleskoga govornog područja procesi su usvajanja drugoga jezika (eng. *second language aquisition*) i procesi učenja stranoga jezika (eng. *foreign language learning*) terminološki razdvojeni no, i među navedenim pojmovima postoje preklapanja što je razvidno u istraživanjima navedenih procesa.

U ovome se radu za jezik kojim se osoba, prema osobnoj procjeni, najlakše i najčešće služi u svakodnevnoj komunikaciji, rabi termin prvi jezik, a za jezik u kojem se osoba osjeća jezično i komunikacijski najkompetentnija nakon prvoga jezika, drugi jezik.

2.1.3. Teorijsko poimanje dvojezičnosti

U stručnoj i znanstvenoj literaturi ne postoji opće prihvaćeni konsenzus teorijskoga poimanja dvojezičnosti. Različiti koncepti i paradigme dvojezičnosti proizlaze, prije svega, iz različitih znanstvenih pristupa. Gotovo je nemoguće precizno odrediti tko su dvojezični, a tko jednojezični govornici. Jesu li dvojezični govornici isključivo tečni govornici dvaju jezika čiji je izgovor obaju jezika kao u izvornih govornika ili se dvojezičnim govornicima mogu smatrati i osobe koje drugi jezik ne govore tečno, ali ga prilično dobro razumiju i njime se služe u komunikacijske svrhe? Jesu li dvojezični govornici samo oni koji su drugi jezik usvojili u ranoj dobi ili i oni koji su drugi jezik učili nakon djetinjstva ili tijekom djetinjstva formalnim oblicima obrazovanja? Imaju li dvojezični govornici jednako razvijenu jezičnu i komunikacijsku kompetenciju obaju jezika ili su u jednome jeziku ipak uspješniji i kako se uopće te kompetencije mogu mjeriti i uspoređivati?

Zbog iznimne složenosti fenomena dvojezičnosti u znanstvenoj literaturi postoje brojne definicije kojima je ovaj pojam određen kao lingvistički, psiholingvistički i sociolingvistički fenomen (Hamers i Blanc, 2000; Bialystok, 2006; Baker, 2011), a koje ovise o društvenim, ekonomskim, političkim, kulturnim i drugim čimbenicima. Dvojezičnost se u uskome lingvističkom smislu odnosi na sposobnost osobe da upotrijebi dva jezika u govornome i pismenom obliku, međutim različito poimanje ovoga fenomena, čak i među lingvistima, proizlazi iz različito definiranih vidova jezičnih znanja dvojezičnih govornika kao što su jezična kompetencija, jezična izvedba i jezične vještine⁴.

⁴ U engleskome jeziku postoji razlika između termina *language skills*, *language ability*, *language proficiency*, *language performance*, *language competence* i *language achievement*, međutim navedeni termini nemaju istoznačnice u hrvatskome jeziku pa se u literaturi vrlo često engleski termini *language competence* i *language proficiency* ne prevode dosljedno na hrvatski jezik pojmovima „jezična sposobnost“, „jezična stručnost“ i/ili „jezične vještine“. Baker (2011, 21) navodi detaljan opis navedenih pojmova: *language skills* se odnosi na visoko specifične, mjerljive i jasno određene komponente jezika kao što je npr. rukopis; *language competence* se odnosi na kognitivnu organizaciju jezika; *language performance* se odnosi na vanjske dokaze jezične kompetencije, odnosno na jezično razumijevanje i jezičnu proizvodnju na temelju kojih se može zaključiti postojanje jezične kompetencije; *language ability* i *language proficiency* pojmovi su koji se vrlo često rabe kao sinonimi za jezičnu kompetenciju i indikatori su razine jezičnoga znanja i jezične kompetencije; *language achievement* pojam je koji se rabi pri formalnim oblicima učenja drugoga jezika (npr. u školi).

U lingvističkim se krugovima sve do sedamdesetih godina 20. stoljeća zagovaralo Bloomfieldovo poimanje dvojezičnosti prema kojemu dvojezični govornici mogu biti smo oni s razvijenom jezičnom kompetencijom dvaju jezika kao u izvornih govornika (Bloomfield, 1933). Raniji teoretičari razvoja dvojezičnosti isticali su nužnost visoko razvijenih jezičnih djelatnosti (slušanja, govorenja, čitanja i pisanja) u oba jezika te visoko razvijene fonološke i druge komponente jezika (rječnik i uporaba grafema). Razvojem novih istraživačkih pravaca procesa usvajanja i učenja⁵ jezika promijenilo se i opće određenje dvojezičnosti pa se u današnje doba dvojezičnim govornicima mogu smatrati i osobe koje se prema komunikacijskoj potrebi i sukladno svojoj dobi služe dvama jezicima ili većim brojem jezika (Medved Krajnović, 2004). Diebold (1964) ističe da već i minimalna izloženost drugim jezicima ima utjecaj na proces jezične obrade prvoga jezika. Isto tako, Hockett (1958) naglašava da se dvojezičnim govornicima mogu smatrati i osobe koje nemaju razvijen ekspresivni rječnik drugoga jezika, međutim imaju razvijeno razumijevanje toga jezika. Grosjean (2010) također smatra da se dvojezičnim govornikom može smatrati svaka osoba s razvijenom jezičnom i komunikacijskom sposobnošću u dvama jezicima, bez obzira na stupanj te razvijenosti. Može se zapravo reći da iako definicija dvojezičnosti uključuje lingvističku i komunikacijsku kompetenciju, pojedina određenja ovoga fenomena ovise upravo o naglašavanju važnosti jedne od navedenih kompetencija.

Jezična se kompetencija odnosi na jezično znanje pojedinca, odnosno fonološka, morfološka, sintaktička i semantička znanja jezika, dok se komunikacijska kompetencija odnosi na govornikovu sposobnost prikladne uporabe jezika u određenim komunikacijskim kontekstima te je svojevrsna nadogradnja jezičnoj kompetenciji (Medved Krajnović, 2004). Fenomen komunikacijske kompetencije uveo je sedamdesetih godina Dell Hymes (1972) kao opoziciju i svojevrsnu nadogradnju jezičnoj kompetenciji Noama Chomskoga, misleći pri tome na pragmatičku uporabu jezika u određenome komunikacijskome kontekstu.

⁵Iako se procesi usvajanja i učenja jezika u lingvističkim istraživanjima jasno razlikuju, u stručnoj literaturi postoje preklapanja ovih dvaju procesa. U hrvatskome se jeziku upotrebljava kao krovni naziv za oba procesa, dakle proces usvajanja i proces učenja jezika, *ovladavanje* jezikom.

Postoje različite definicije i modeli komunikacijske kompetencije⁶ kojima se na teorijskoj razini opisuju elementi navedenoga konstrukta. Jedan od takvih modela je i Bachmanov holistički model jezične kompetencije (Bachman, 1990; Bachman i Palmers, 1996) prema kojem se ona sastoji od dvije komponente: organizacijske kompetencije i pragmatičke kompetencije. Organizacijska kompetencija uključuje gramatička znanja (fonološka i morfološka znanja, receptivni i ekspresivni rječnik) i tekstovna znanja (znanje o koheziji, znanje o retoričkoj i konverzacijskoj organizaciji te znanje o imaginacijskim funkcijama) dok pragmatička kompetencija uključuje funkcionalno znanje jezika (znanje o idejnim, manipulativnim, i heurističkim funkcijama i kulturološko znanje te znanje o figurama u jeziku) i sociolingvističko znanje (znanje o dijalektima i jezičnim varijantama, o registrima te prirodnim i idiopatskim izrazima). S obzirom da je jezik određen kao dinamičan konstrukt, komponente u navedenom modelu nisu stalne, već promjenjive i ovisne o društvenim i socijalnim čimbenicima. Nužnost razlikovanja navedenih komponenti jezične kompetencije najviše je vidljiva pri testiranjima jezičnoga znanja određenoga jezika budući da se testovima znanja, u najvećoj mjeri, ispituje lingvističko znanje jezične kompetencije, a u manjoj mjeri pragmatičko znanje.

Može se, dakle, reći da je dvojezičnost složeni fenomen kojega na jednom kraju kontinuuma čine govornici s visokom razinom jezičnoga znanja i komunikacijskih sposobnosti u dvama jezicima, (kao u izvornih govornika), dok na drugome kraju kontinuuma čine govornici koji drugi jezik tek razumiju i/ili rabe. Oba navedena oblika dvojezičnosti (takozvani maksimalni i minimalni) čine isti konstrukt. Stoga pri opisu dvojezičnih govornika Baker (2011, 3) naglašava nužnost uvažavanja nekoliko čimbenika pri definiranju dvojezičnosti: receptivne i ekspresivne sposobnosti govornika u oba jezika (dvojezični govornici mogu biti produktivno dvojezični što podrazumijeva visoko razvijene govorne i pismene vještine oba jezika ili pasivni govornici što se odnosi na razvijene receptivne sposobnosti drugoga jezika, tj. razumijevanje govornoga i pisanoga jezika, uporabu jezika (dvojezični govornici rabe jezike u različite svrhe i u različitim situacijskim kontekstima), uravnoteženost dvaju jezika (dvojezični govornici najčešće imaju jedan jezik dominantan, dok

⁶Postoji više različitih načina poimanja komunikacijske kompetencije: komunikacijska kompetencija je sposobnost djelovanja u pravom komunikacijskom okruženju (Savignon, 1972); komunikacijska kompetencija je sinteza temeljnoga sustava znanja i vještina potrebnih za komunikaciju (Canale i Swain, 1980); komunikacijska kompetencija je složeni konstrukt koji se sastoji od znanja, vještina i sposobnosti (Bachman, 1990). Više o tome u: Bagarić, V., Mihaljević Djigunović, J. (2007), Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika*, 8 (1), str. 84-93.

su slučajevi razvijenosti iste razine jezične i komunikacijske sposobnosti u oba jezika znatno rjeđi), dob ovladavanja drugim jezikom (dvojezični govornici mogu biti simultano dvojezični ili sukcesivno (konsekutivno) dvojezični), stupanj poznavanja i uporabe drugoga jezika, usvojenost kulturnih obilježja jezika (razvijena bikulturalnost ili multikulturalnost) te društveni kontekst u kojem se odvija komunikacija (etnička i jezična homogenost tj. heterogenost društvene zajednice u kojoj dvojezični govornik živi, status drugoga jezika u društvu itd.).

Prema iznesenim činjenicama razvidno je nepostojanje jednoznačnoga određenja dvojezičnosti, stoga će se u radu uzeti u obzir svi navedeni čimbenici koji utječu na teorijsko poimanje dvojezičnosti te će se navedeni fenomen općenito odnositi na individualno ili društveno poznavanje i uporabu dvaju jezika u različitim društvenim i kulturnim kontekstima.

2.1.4. Vrste dvojezičnosti

Dvojezičnost se može podijeliti na više vrsta s obzirom na lingvističke, sociološke i psihološke dimenzije ovoga fenomena. Prije detaljnoga opisa različitih vrsta dvojezičnosti, nužno je istaknuti da će se u ovome radu pojam „dvojezičnost“ odnositi na tzv. horizontalnu dvojezičnost, odnosno poznavanje i uporabu različitih jezika, koja se razlikuje od vertikalne dvojezičnosti, tj. dvojezičnoga diskursa unutar istoga jezika, odnosno uporabu različitih idioma jednoga jezika.⁷ Uvidom u radove brojnih autora (Lewis, 1978; Baker i Prys Jones, 1998; Hamers i Blanc, 2000; Edwards, 2006) može se reći da se sve vrste dvojezičnosti mogu podijeliti u dva osnovna tipa: individualnu i društvenu dvojezičnost, o kojima će se u narednome tekstu, na teorijskoj razini, raspravljati.

2.1.4.1. Individualna ili pojedinačna dvojezičnost

Individualnu dvojezičnost Hamers i Blanc (2000) opisuju kao stanje pojedinca koje uključuje uporabu više od jednoga jezičnog koda te ju razlikuju od društvene dvojezičnosti koja se odnosi na postojanje jezične zajednice govornika dvaju ili više jezika na nekome području. Teorijsko određenje dvojezičnosti kao individualne ili društvene ovisi i o načinu na koji su određene jezične zajednice kao socijalne pojave. Hržica, Padovan i Kovačević (2011, 178) navode da društvena dvojezičnost kao vrsta dvojezičnosti uvijek uključuje postojanje zasebne jezične zajednice govornika koji se služe dvama jezicima. Međutim, unatoč činjenici da je jezik osnovni indikator kolektivne identifikacije, Blažević Simić (2014) naglašava da je gotovo nemoguće govoriti o jezičnim manjinama kao zasebnim socijalnim kategorijama koje egzistiraju neovisno o drugim popratnim karakteristikama neke manjinske zajednice, te ističe da se pojam manjine, u kontekstu rasprave o manjinama na općenitoj razini, većinom odnosi na etničke ili nacionalne manjine.

Individualna se dvojezičnost može podijeliti u nekoliko vrsta prema različitim kriterijima. Prema kriteriju **odnosa jezičnih i komunikacijskih kompetencija** u dvama jezicima dvojezičnost može biti uravnotežena (balansirana) i neuravnotežena ili nadređena dvojezičnost (Peal i Lambert, 1962), a razlika između ove dvije vrste dvojezičnosti proizlazi iz funkcionalnih karakteristika jezične kompetencije.

⁷ Više o opis horizontalne i vertikalne višejezičnosti pogledati u: Pavličević-Franić, D. (2006), Jezičnost i međujezičnost sustava, podsustava i komunikacije. *Lahor*, 1 (1), str.1-14.

Uravnoteženo dvojezični govornici imaju razvijenu jezičnu i komunikacijsku kompetenciju u oba jezika približno na istoj razini, što se općenito smatra rijetkom pojavom jer se jezici uglavnom rabe u različite svrhe i u različitim situacijskim kontekstima pa je gotovo uvijek jedan jezik dominantniji u odnosu na drugi. Neuravnoteženo dvojezični govornici su, s druge strane, oni kod kojih je jezična i komunikacijska kompetencija u jednome jeziku na višoj razini i to obično u onome jeziku koji je prvi usvojen.⁸

Prema kriteriju **kognitivne organizacije jezičnih kodova** ili kognitivne reprezentacije jezičnih jedinica Weinreich (1953) razlikuje tri tipa dvojezičnosti: složenu, koordiniranu ili usklađenu dvojezičnost te subordiniranu ili podređenu dvojezičnost. Složena se dvojezičnost razvija kada osoba usvaja dva jezika usporedno, u istim društvenim kontekstima (npr. u obitelji) te se u tome slučaju dvije različite skupine jezičnih jedinica povezuju s istim semantičkim određenjem, odnosno istom reprezentacijom u mentalnome leksikonu. Krajnji je ishod ovakvoga tipa dvojezičnosti takozvana aditivna dvojezičnost. Pri koordiniranoj ili usklađenoj dvojezičnosti, koja nastaje kada osoba usvaja dva jezika u različitim društvenim okruženjima, leksička jedinica svakoga jezika ima svoju mentalnu reprezentaciju te se ovakav tip dvojezičnosti razvija primjerice učenjem stranih jezika u školi. Podređeni tip dvojezičnosti razlikuje se od koordiniranoga tipa prema svojstvu razvijenosti jednoga skupa slika u mentalnome leksikonu čija je funkcija posredništvo između prvoga i drugoga jezika.

Prema kriteriju **dobi ovladavanja drugim jezikom** razlikuju se dva tipa dvojezičnosti: simultana ili istodobna dvojezičnost te sukcesivna (sekvencijalna) ili konsekutivna dvojezičnost. Genesee (1978) navodi i tzv. dvojezičnost odraslih koja se razvija u dobi kada su procesi automatizacije prvoga jezika već završili.⁹ Simultani tip dvojezičnosti se razvija kod osoba koje od rođenja usvajaju dva jezika usporedno primjerice u višejezičnim obiteljima u kojima roditelji različitim jezicima komuniciraju s djetetom. Iako se kod ovakvoga tipa dvojezičnosti ne može sa sigurnošću reći koji je od dva jezika prvi jezik, u većini slučajeva su jezična i komunikacijska kompetencija dvaju jezika različite te je jedan jezik dominantniji.

⁸ Iako se jezik koji se prvi usvaja najčešće naziva materinskim jezikom, ovaj naziv ima i druge konotacije o kojima će se raspravljati dalje u tekstu.

⁹ Sva djeca tijekom jezičnoga razvoja prolaze određena razdoblja, od kojih se neka smatraju prijelomnima. Smatra se da osjetljivo razdoblje za fonologiju završava oko sedme godine života, što znači da dijete do tada može usvojiti naglaske i intonaciju jezika na visokoj razini te nakon toga razdoblja više ne u istoj mjeri. Osjetljivo razdoblje za morfologiju i morfosintaksu završava oko dvanaeste godine života što znači da dijete do tada ovladava gramatičkim kategorijama poput padeža, broja, roda, vida i drugo. Više o tome u: Jelaska, Z. (2012), Ovladavanje materinskim i inim jezikom. U: Mićanović, M. (ur.), *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, str. 19-35.

Sukcesivni se tip dvojezičnosti razvija kod osoba koje su prvo usvojile osnove jednoga jezika te su nakon toga ovladale drugim jezikom. U stručnoj literaturi ne postoji jasno određena dobna granica prema kojoj se simultana dvojezičnost razlikuje od sukcesivne, no najčešće se treća godina života navodi kao proizvoljna granica ova dva tipa dvojezičnosti budući da se osnove prvoga jezika usvajaju do treće godine života (Medved Krajnović, 2005; Kuvač-Kraljević, Palmović, 2006). Iako je neosporno da proces usvajanja drugoga jezika od rane dobi kao i proces učenja drugoga jezika, bilo neformalnim (npr. u vrtiću) ili formalnim putem (obrazovanjem), omogućuju razvoj dvojezičnosti, razlike između simultane i sukcesivne dvojezičnosti najčešće proizlaze iz različitih razina fonološkoga znanja.

Prema kriteriju **razine usvojenosti jezičnoga znanja i komunikacijskih sposobnosti drugoga jezika**, dvojezičnost može biti početna ili „incipijentna“ (Diebold, 1961) te receptivna (pasivna) ili produktivna (aktivna). Receptivno dvojezični govornici relativno dobro razumiju drugi jezik, iako ga ne rabe u jezičnome diskursu (Baetens Beardsmore, 1986), dok produktivno dvojezične osobe imaju razvijenu receptivni i ekspresivni rječnik drugoga jezika.

U kontekstu razvoja sukcesivne dvojezičnosti, s posebnim osvrtom na proces učenja drugoga jezika u formalnome obrazovanju, Lambert (1974) navodi dva tipa dvojezičnosti: aditivni i substraktivni tip dvojezičnosti. Ova dva tipa dvojezičnosti razlikuju se s obzirom na **postojanje, odnosno očuvanje materinskoga (prvoga) jezika** zbog određenih socijalnih čimbenika poput trajnoga preseljenja iz matične zemlje i slično. Dvojezični govornici aditivnoga tipa su oni kod kojih su se do određene razine razvile jezična i komunikacijska kompetencija u oba jezika, no koji su iz raznih razloga prestali upotrebljavati prvi jezik (zbog primjerice selidbe u drugu zemlju), međutim pri tome se nije dogodila regresija prvoga jezika. Suprotno ovome tipu dvojezičnosti, substraktivno dvojezični govornici, nakon ovladavanja drugim jezikom, zbog neuporabe prvoga jezika, doživljavaju regresiju jezične i komunikacijske kompetencije u prvome jeziku.

S obzirom na **status jezika u društvenoj zajednici** dvojezičnost može biti „elitna“ ili „narodna“ (Fisman, 1977). Narodna dvojezičnost odnosi se na osobe pripadnike jezične manjinske zajednice čiji prvi jezik ne uživa visoki status u društvenoj zajednici, dok se elitna dvojezičnost odnosi na govornike većinskoga jezika koji su ovladali nekim drugim (stranim) jezikom koji im, posredno ili neposredno, omogućuje bolji društveni status.

Konačno, prema kriteriju **osjećaja pripadnosti dvjema društvenim i jezičnim zajednicama**, dvojezičnost pojedinca ili skupine može biti akulturalna, jednokulturalna, dvokulturalna i beskulturalna (Hamers i Blanc, 2000). Budući da poznavanje i uporaba određenoga jezika podrazumijeva i razvoj jezičnoga i kulturnoga identiteta, dvojezičnost se može razmatrati s aspekta interkulturalnih vrijednosti, o čemu će se raspravljati kasnije u ovome radu. Akulturalna dvojezičnost odnosi se na govornike koji su iz određenih razloga napustili društveno-kulturne karakteristike prvoga jezika te se poistovjetili s kulturnim vrijednostima drugoga jezika. Jednokulturalna dvojezičnost stanje je kod kojega dvojezične osobe osjećaju pripadnost samo jednoj kulturi i to kulturi jezika koji je prvi usvojen. Dvokulturalna se dvojezičnost razvija kod dvojezičnih osoba koje su se poistovjetile s kulturnim vrijednostima oba jezika, dok se beskulturalna dvojezičnost odnosi na osobe koje su se odrekle kulturnih vrijednosti prvoga jezika, ali se nisu istovremeno poistovjetile s kulturnim i društvenim vrijednostima drugoga jezika.

Kada se govori o individualnim vrstama dvojezičnosti, s posebnim osvrtom na dominaciju pojedinoga jezika, potrebno je spomenuti i **semilingvizam** odnosno tip dvojezičnosti kojim se označava nedovoljno jezično znanje i komunikacijske vještine u oba jezika, odnosno smanjene jezične i komunikacijske kompetencije prvoga jezika uz nedovoljno razvijene jezične i komunikacijske kompetencije drugoga jezika. Semilingvizam se odnosi na nedostatak jezičnoga znanja i vještina koje se mogu podijeliti u šest područja: veličinu korpusa riječi ili fraza koje osoba razumije ili aktivno rabi u svakodnevnome govoru, jezičnu točnost, stupanj automatizacije jezika, proizvodnju novih riječi, stupanj kognitivne obrade jezika i stupanj semantičkoga razvoja (Hansegard 1968, prema MacSwan, 2000).

Tablica 1. *Različiti tipovi dvojezičnih govornika* (Preuzeto i prilagođeno: Wei, 2000, 6-7)

TIP DVOJEZIČNOGA GOVORNIKA	OPIS
Aditivni dvojezični govornik	Komplementarno nadopunjavanje dvaju jezika; uporaba drugoga jezika ne umanjuje uporabu prvoga jezika.
Ascedentni dvojezični govornik	Pojedinac čije jezične sposobnosti u drugome jeziku rastu s porastom uporabe toga jezika.
Uravnoteženi dvojezični govornik	Pojedinac čije su razine jezične sposobnosti dvaju jezika gotovo jednake.
Složeni dvojezični govornik	Pojedinac koji je dva jezika usvajao istodobno, često u istome društvenome kontekstu.
Koordinirani dvojezični govornik	Pojedinac koji je usvajao dva jezika u različitim situacijskim kontekstima i okruženju.
Prikriveni dvojezični govornik	Pojedinac koji sakriva poznavanje i moguću uporabu drugoga jezika.
Dijagonalno dvojezični govornik	Pojedinac koji rabi idiom ili dijalekt koji nije u stvarnoj vezi sa standardnim jezikom prvoga jezika.
Dominantno dvojezični govornik	Pojedinac koji ima znatno više razvijene jezične i komunikacijske vještine u jednome jeziku te taj jezik više rabi.
„Dormantan“ ¹⁰ dvojezični govornik	Pojedinac koji ima zbog preseljenja u stranu zemlju i dužega boravka u njoj malo prilika rabiti svoj prvi jezik stoga se taj jezik smatra jezikom u takozvanome mirovanju ili „dormantnim jezikom“.
Rani dvojezični govornik	Pojedinac koji je usvojio drugi jezik u ranome djetinjstvu.
Funkcionalno dvojezični govornik	Pojedinac s ograničenom uporabom oba jezika, odnosno onaj koji se može sporazumjeti u zadanoj situaciji bez nužne tečnosti u općoj, svakodnevnoj uporabi određenoga jezika.
Horizontalno dvojezični govornik	Pojedinac koji poznaje i rabi dva različita jezika.
Incipijentno dvojezični govornik	Pojedinac koji je tek počeo usvajati/učiti drugi jezik, odnosno ima relativno nisko razvijeno jezično razumijevanje i produkciju drugoga jezika.
Kasni dvojezični govornik	Pojedinac koji je postao dvojezični govornik u razdoblju nakon djetinjstva.
Maksimalno dvojezični govornik	Pojedinac koji rabi dva jezika na razini izvornih govornika.
Minimalno dvojezični govornik	Pojedinac koji poznaje i rabi tek nekoliko riječi i fraza na drugome jeziku.
Prirodno dvojezični govornik (primarno dvojezičan)	Pojedinac koji je ovladao dvama jezicima bez formalnoga poučavanja ili treninga.

¹⁰ Budući da u hrvatskome jeziku ne postoji istoznačnica riječi „dormantan“, u opisu ovoga tipa dvojezičnoga govornika zadržan je izvorni termin. Bliskoznačnica je riječi „dormantan“ u hrvatskome jeziku riječ „mirujući“, što značenjski ne odgovara izvornome opisu navedenoga tip dvojezičnoga govornika.

Receptivno dvojezični govornik	Pojedinac koji razumije drugi jezik, bez obzira radi li se o pismenoj ili govornoj formi toga jezika, ali ga ne govori.
Produktivno dvojezični govornik	Pojedinac koji ima razvijene sposobnosti razumijevanja, produkcije te pisanja u dvama jezicima.
Recesivno dvojezični govornik	Pojedinac s teškoćama razumijevanja i produkcije drugoga jezika zbog nedostatka uporabe toga jezika.
Semilingval ili "poludvojezični" govornik	Pojedinac s nedostatno razvijenim jezičnim znanjem i komunikacijskim vještinama u oba jezika.
Simultano dvojezični govornik	Pojedinac koji je usporedno usvajao dva jezika od rođenja.
Subordinirani dvojezični govornik	Pojedinac s jednim konceptualnim sustavom, a učenje riječi drugoga jezika povezuje se s ekvivalentom prvoga jezika.
Subtraktivni dvojezični govornik	Pojedinac koji je usvojio drugi jezik na temelju prvoga jezika, kojega, iz nekoga razloga, više ne rabi u svakodnevnoj komunikaciji.
Sukcesivni (konsekutivni) dvojezični govornik	Pojedinac koji je počeo ovladavati drugim jezik nakon što je ovladao osnovama prvoga jezika.
Vertikalno dvojezični govornik	Pojedinac koji rabi standardni jezik, ali i neki idiom ili dijalekt toga jezika.

2.1.4.2. Društvena dvojezičnost

Dvojezičnost je nezaobilazan segment suvremenoga doba, svih modernih društava i zajednica te sastavni element globalizacijskih procesa. Prema nekim procjenama (Grosjean, 1982; Baker 2011) više je od polovice svjetskoga stanovništva dvojezično i/ili višejezično s tendencijom porasta broja višejezičnih govornika čemu pridonose mnoge društvene i gospodarske pojave. De Mejia (2002) u opisima nastanka društvene dvojezičnosti ističe važnost takozvane „geografske blizine“ dvije jezično različite zajednice kao ključan čimbenik razvoja dvojezičnosti na određenome geografskome području. I drugi čimbenici poput migracija i kolonijalizma u 17. i 18. stoljeću također su utjecali na razvoj društvene dvojezičnosti i nastanak višejezičnih država (npr. države u Africi koje su postale višejezične kao posljedica kolonijalnih procesa), a zanimljivo je spomenuti i ulogu izuma tiskarskoga stroja koji je omogućio razvoj opće pismenosti i obrazovanosti stanovništva što je pak pridonijelo širenju različitih jezika izvan matičnih zemalja. Suvremeni društveni trendovi kao što su masovne selidbe pojedinaca i etničkih skupina neposredno također utječu na porast višejezičnih govornika, a time i na razvoj društvene višejezičnosti.

Budući da je jezik društveni konstrukt, dvojezičnost je nužno promatrati ne samo kao lingvistički fenomen, već i kao društveni fenomen ovisan o drugim društvenim pojavama i procesima. Kao što je već spomenuto ranije u tekstu, određenje dvojezičnosti kao individualne ili društvene pojave ovisi prvenstveno o načinu definiranja jezične zajednice kao društvene pojave. Iako se smatra da je jezik osnovna determinanta terminološkoga određenja jezičnih zajednica, one se ipak ne mogu promatrati kao zasebne društvene pojave neovisne o specifičnome društvenome i političkome kontekstu određene države. Primjerice, u nekim su zemljama jezične zajednice kategorizirane kao manjine, kao na primjer u autonomnoj pokrajini Trentino-South Tyrol u sjevernoj Italiji dok su u Hrvatskoj jezične zajednice vezane uz etničke, povijesne i kulturološke determinante. Baker i Prys Jones (1998) definiraju jezične zajednice kao grupacije ljudi koje upotrebljavaju jedan ili više jezika u određenome kontekstu svakodnevnoga života. Stavans i Hoffman (2015) pak navode da su jezične zajednice specifične zajednice ljudi koji u međusobnoj komunikaciji upotrebljavaju isti jezik istovremeno različit od govornika većine stanovništva pojedine države, a njihov poseban status u društvu proizlazi iz povijesnih i sociokulturnih aspekata određenih država te statusa manjinskoga jezika u društvu. Hamers i Blanc (2000) razlikuju tri tipa društvene dvojezičnosti: **teritorijalnu dvojezičnost** u kojoj su prava jezičnih skupina zakonom regulirana (primjerice Kanada, Belgija i Švicarska), zatim **postkolonijalne države** u kojima je nedovršena zamjena starih jezika novim jezicima (na primjer Maroko, Alžir i Tunis ili Latinska Amerika kao primjer kolonije koja je razvojem društvene višejezičnosti zadržala svoj autohtoni jezik) te **diglosiju** odnosno fenomen koji se odnosi na određenu vrstu funkcionalne specijalizacije dvaju jezika na način da se jezik koji se upotrebljava u kući i/ili drugim osobnim područjima razlikuje od jezika koji se upotrebljava u nekim drugim sferama kao što su državne ustanove, škole, javne institucije i drugo (Fishman, 1967). U kontekstu razvoja društvene dvojezičnosti nužno je i spomenuti globalno širenje određenih jezika, primjerice engleskoga jezika, koji se sve više upotrebljava kao jezici međunarodnih razmjera odnosno kao *lingua franca*.¹¹

¹¹ Lingua franca naziv je za jezik koji se upotrebljava u komunikaciji između izvornih govornika različitih jezika, primjerice u komunikaciji različitih etničkih skupina kao jezik međuetničke komunikacije. <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/lingua-franca>. (15. 3. 2016.)

S obzirom da se u empirijskome djelu ovoga rada ispituju razlike u poznavanju temeljnih obilježja interkulturalizma te razini interkulturalne osjetljivosti između simultano dvojezičnih, sukcesivno dvojezičnih i jednojezičnih učenika, u narednome će se tekstu detaljnije raspravljati o navedenim tipovima dvojezičnosti.

2.1.5. Simultana dvojezičnost-rani razvoj dvojezičnosti

Već je do sada spomenuto da proučavanje fenomena dvojezičnosti nužno zahtjeva uključivanje različitih istraživačkih pristupa, dakle psiholingvističkoga, sociolingvističkoga, neurolingvističkoga i drugih. Nužnost interdisciplinarnoga pristupa istraživanjima dvojezičnosti proizlazi iz složenosti ovoga fenomena, prvenstveno iz različitih načina razvoja dvojezičnosti te dobi ovladavanja drugim jezikom. Može se reći da način i dob ovladavanja drugim jezikom utječe na tip dvojezičnosti pojedinca. Međutim, dvojezičnost se ne može proučavati samo u odnosu na ta dva kriterija, dakle dobi i način ovladavanja drugim jezikom, već i u odnosu na druge čimbenike kao što su osjećaj pripadnosti različitim jezičnim zajednicama, status drugoga jezika u društvu (u smislu prihvaćenosti, popularnosti, stigmatizacije i drugo), osjetljivost društva na multietničnost, multikulturalnost i višejezičnost te druge čimbenike. O individualnoj se dvojezičnosti, dakle ne može raspravljati kao o izoliranome lingvističkome fenomenu, već u kontekstu drugih društvenih, ekonomskih, političkih i obrazovnih čimbenika koji, posredno ili neposredno, utječu na njezin razvoj.

Rana ili dječja dvojezičnost nastaje kada osoba usvaja dva jezika usporedno od rođenja ili je izložena usvajanju drugoga jezika do desete ili jedanaeste godine života (Hamers i Blanc, 2000). Postoje dvije osnovne vrste rane dvojezičnosti: simultana ili usporedna te sukcesivna ili naknadna dvojezičnost. Simultana dvojezičnost se odnosi na potpuno usporedno usvajanje dva jezika koje se odvija u razdoblju od rođenja do treće godine života što se najčešće događa kada dijete odrasta u višejezičnoj obiteljskoj sredini u kojoj roditelji¹² međusobno rabe različite jezike te komuniciraju s djetetom različitim jezicima. U takvoj obiteljskoj sredini dijete usvaja, vrlo često, i treći jezik, ukoliko roditelji između sebe komuniciraju trećim jezikom (primjerice majka je izvorni govornik japanskoga jezika, a otac je izvorni govornik hrvatskoga jezika te roditelji između sebe komuniciraju engleskim jezikom).

¹² Pojam „roditelj“ odnosi se biološke roditelje (oca i majku), ali i sve druge osobe u funkciji skrbnika djeteta i koji s djetetom žive (usvojitelji, udomitelji i drugo).

Iako je izvan opsega ovoga rada detaljna rasprava o procesima usvajanja prvoga jezika, odnosno drugoga jezika, zbog razumijevanja određenih vrsta rane dvojezičnosti, nužno je objasniti neke psiholingvističke procese. Stoga će se u narednome odlomku govoriti o ulozi dobi u usvajanju jezika, načinima usvajanja više jezika te nekim tipičnim ponašanjima u komunikaciji simultano dvojezičnih govornika.

Uvidom u dostupne znanstvene radove i ostalu literaturu na temu rane dvojezičnosti, razvidno je svojevrsno preklapanje istraživanja procesa ovladavanja inim jezicima te istraživanja dvojezičnosti kao zasebnoga znanstveno-istraživačkog područja. Ovaj problem opisuje vrlo detaljno Medved Krajnović (2009, 9) koja navodi međusobna preklapanja tri različita znanstveno-istraživačka područja: istraživanja ovladavanja inim jezicima ili OVIJ (eng. *SLA ili second language acquisition*), istraživanja dvojezičnosti (eng. *bilingual research*) te istraživanja višejezičnosti (eng. *multilingual research*). Iako postoje brojni lingvistički i psiholingvistički aspekti usvajanja i/ili učenja drugoga jezika, navedena autorica ističe tri osnovne vrste procesa koji dovode do razvoja jezične i komunikacijske kompetencije u drugome jeziku: proces usvajanja drugoga jezika (eng. *second language acquisition-SLA*) koji se odnosi na spontano usvajanje drugoga jezika bez formalnoga podučavanja, to jest na usvajanje jezika neposrednom izloženošću tome drugom jeziku, proces učenja stranoga jezika formalnim oblicima obrazovanja (eng. *foreign language learning-FLL* ili *second language learning-SLL*) što se najčešće odvija u školi, pri čemu nije nužno da se taj drugi jezik rabi u bližoj društvenoj okolini osobe koja ga uči te proces ovladavanja drugim jezikom (eng. *second language acquisition*) koji se odnosi i na (nesvjesno) usvajanje i svjesno, formalno učenje drugoga jezika.

Pri tumačenju procesa usvajanja i učenja drugoga jezika, u kontekstu kronološke dobi odvijanja spomenutih procesa, nužno je razmotriti i postojanje takozvanoga „osjetljivoga razdoblja“ za ovladavanje drugim jezikom. Naime, u istraživanjima usvajanja prvoga jezika poznato je postojanje takozvanoga „kritičnog razdoblja za usvajanje jezika“ o kojemu su pisali brojni autori (Lenneberg, 1967; Scovel, 1969; Krashen, 1975), a koje se temelji na tezi da za usvajanje prvoga jezika postoji određeno razdoblje čovjekova života nakon kojega se jezikom više ne može ovladati u onoj razini kao što to čine izvorni govornici određenoga jezika. Prema toj pretpostavci, svaki jezik koji se počinje usvajati i/ili učiti nakon razdoblja puberteta (iako pubertet nije jasno određen u vremenskim okvirima), odnosno kasnoga razdoblja djetinjstva, neće biti kvalitativno isti kao onaj jezik koji se usvajao od rane dobi. Naime, proces moždane lateralizacije (proces koji uključuje specijalizaciju dviju moždanih hemisfera za različite funkcije uključujući i jezičnu obradu) završava upravo u vrijeme

puberteta. Kao dokaz postojanju toga kritičnog razdoblja najčešće se navode primjeri djece koja su odrasla u neprirodnim uvjetima bez posredne izloženosti jezicima, odnosno u društvenoj izolaciji. Međutim, zbog nedostatnih znanstvenih istraživanja, koja bi potvrdila postojanje kritičnoga razdoblja za usvajanje prvoga jezika, postojanje se potonjega i dalje smatra teorijskom pretpostavkom.¹³ Marinova-Todd i sur. (2000, 28) su nakon provedbe komparativne analize dosadašnjih istraživanja kritičnoga razdoblja za ovladavanje drugim jezikom zaključili: „Kronološka dob utječe na proces učenja drugoga jezika, ali inicijalno zato što je povezana sa društvenima, psihološkim, obrazovnim i drugim čimbenicima koji utječu na razinu jezičnoga znanja i vještina drugoga jezika“.

Kada se govori o procesu ovladavanja drugim jezikom nakon što je već prvi jezik usvojen, nužno je spomenuti i postojanje takozvanoga „osjetljivoga razdoblja“ za taj proces. Naime, jezična znanja kao i komunikacijske vještine, ovise, među inim čimbenicima, i o čimbeniku dobi ovladavanja drugim jezikom (Bialystok i Hakuta, 1999). Međutim uzročno-posljedična veza ovoga čimbenika te razine jezičnoga znanja nije empirijski potkrijepljena. Za sada se smatra da se o postojanju osjetljivoga razdoblja za ovladavanje inim jezicima može raspravljati iz perspektive implicitno-eksplicitne dihotomije procesa učenja, odnosno procesa usvajanja jezika koji se odnosi na nesvjesno učenje te procesa eksplicitnoga učenja koje uključuje svjesni kognitivni napor. U tome smislu DeKeyser (2000) navodi da osobe nakon dobi djetinjstva i puberteta postupno gube sposobnost implicitnoga načina ovladavanja drugim jezikom, to jest da se odrasle osobe koje uče novi jezik oslanjaju na neke druge mehanizme učenja te da razinu tečnosti izvornih govornika mogu postići isključivo osobe s visokom razinom verbalno-analitičkih sposobnosti. Međutim, postoje i mišljenja oprečna DeKeyserovome, koja se temelje na studijama slučaja kojima se potvrdilo da i ovladavanje jezicima u odrasloj dobi može rezultirati visokim razinama jezičnoga znanja i komunikacijskih sposobnosti. Primjerice, nekim se istraživanjima pokazalo da su dvojezični govornici, koji su ovladali drugim jezikom u kasnijoj dobi (dakle, nakon puberteta), razvili visoku jezičnu i komunikacijsku kompetenciju u tome jeziku (Birdsong, 1992; Bialystok i Hakuta, 1999). Kao vodeći argumenti poricanja postojanja osjetljivoga razdoblja za ovladavanje inim jezicima uglavnom se u literaturi navode općeniti procesi starenja ljudskoga organizma koji pridonose smanjenoj sposobnosti svih kognitivnih procesa pa tako i procesa ovladavanja inim jezicima.

¹³ Detaljna analiza radova na temu „kritičnoga razdoblja“ za ovladavanje prvim i inim jezicima dostupna je u: Marinova-Todd, S.H., Marshall, D.B., Snow, C.E. (2000), Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34, (1), str.9-34.

Nadovezujući se na raspravu o postojanju osjetljivoga razdoblja za ovladavanje drugim jezikom, potrebno je navesti i načine na koji djeca od rane dobi usvajaju drugi jezik i time postaju simultano dvojezični govornici. Baker (2011) sažima procese simultanoga usvajanja drugoga jezika u četiri osnovne kategorije: (1) usvajanje drugoga jezika u višejezičnoj obiteljskoj sredini u kojoj su roditelji izvorni govornici dvaju različita jezika te svaki roditelj rabi drugačiji jezik pri komunikaciji s djetetom; (2) usvajanje drugoga jezika u obitelji u kojoj se obiteljski jezik, odnosno jezik koji se u obitelji rabi, razlikuje od jezika društvene zajednice ili države u kojoj obitelj prebiva stoga dijete usvaja drugi jezik; usvajanje drugoga jezika u predškolskoj ustanovi ili spontano u komunikaciji s drugim članovima društvene zajednice; (3) usvajanje drugoga jezika u višejezičnoj obitelji u kojoj su oba roditelja govornici dvaju različita jezika koje rabe u međusobnoj komunikaciji pri čemu je jedan od tih jezika i jezik društvene sredine u kojoj obitelj prebiva; (4) odgođeno usvajanje drugoga jezika koje se događa kada je jezik obitelji zapravo manjinski jezik ili jezik neke druge jezične zajednice sa svrhom očuvanja autentičnosti izgovora i/ili identifikacije s kulturnim obilježjima toga manjinskog jezika.

U kontekstu komunikacijskoga procesa simultano dvojezičnih govornika, nužno je spomenuti i neka tipična komunikacijska ponašanja simultano dvojezičnih govornika: prebacivanje koda ili „*code –switching*“ te miješanje koda ili „*code-mixing*“. Iako se ta dva jezična fenomena u literaturi često preklapaju, svaki od njih ima svojstveno značenje. Stavans i Hoffmann (2015) navode jasnu razliku ova dva fenomena, definirajući pri tome miješanje koda kao unutar-rečenično jezično ponašanje ograničeno gramatičkim pravilima, a odnosi se na miješanje različitih jezičnih jedinica, dakle, morfema, riječi, fraza dvaju različitih gramatičkih sustava. Prebacivanje koda je, s druge strane, među-rečenično jezično ponašanje koje se odnosi na miješanje različitih jezičnih jedinica, dakle riječi, fraza i rečenica dvaju različita gramatička sustava u jezičnome i komunikacijskom diskursu. Ove su dvije pojave vrlo česte u komunikaciji između simultano dvojezičnih govornika, a njihova pojavnost ovisi o uravnoteženosti razina znanja i uporabe dvaju jezika te prisutnosti drugih dvojezičnih sugovornika u jezičnome diskursu.

2.1.6. Sukcesivna dvojezičnost-kasniji razvoj dvojezičnosti

Sukcesivno, sekvencijalno ili konsekutivno (naknadno) ovladavanje drugim jezikom odnosi se na proces usvajanja i/ili učenja drugoga jezika nakon što je pojedinac ovladao gramatičkom osnovom prvoga jezika, za što je uvriježeno mišljenje da se događa između treće i četvrte godine života. Drugi se jezik može usvojiti i/ili naučiti različitim načinima kao što su na primjer posredna izloženost osobe drugome jeziku (duži boravak u novoj državi), usvajanje drugoga jezika kraćim programima u predškolskoj ustanovi, učenje stranih jezika u osnovnoj i srednjoj školi, odnosno formalnim obrazovanjem i drugi načini. Svi oblici usvajanja i/ili učenja drugoga jezika, nakon usvajanja osnova prvoga jezika, rezultiraju sukcesivnim tipom dvojezičnosti. Istraživanja se ove vrste dvojezičnosti djelomično preklapaju s istraživanjima usvajanja i/ili učenja drugoga jezika (eng. *second language aquisition, SLA* i/ili *second language learning-SLL*), a razlika između ta dva procesa proizlazi iz različitih tehnika i pristupa učenja. Općenito se smatra da je poželjno drugi jezik usvajati i/ili učiti od rane dobi jer to utječe na razinu jezičnih i komunikacijskih kompetencija u drugome jeziku. Međutim, takve su pretpostavke relativno nepouzdana, budući da na razinu jezičnih i komunikacijskih sposobnosti u drugome jeziku utječu brojni čimbenicima, primjerice različiti načini ovladavanja drugim jezikom, vrsta učenja (implicitno i eksplicitno učenje) jezika, izloženost drugome jeziku u svakodnevnoj komunikaciji, status drugoga jezika u društvu itd. Postoje dva osnovna motiva za učenje drugoga jezika: osobni i društveni motivi. Osobni motivi obično su povezani s intrapersonalnim afinitetima, potrebama i ambicijama, dok društveni motivi proizlaze u velikoj mjeri iz komplementarnosti jezika i kulture, posebno u smislu razvoja osobnoga i društvenoga identiteta te osjećaja pripadnosti određenoj jezičnoj zajednici. Društveni razlozi za razvoj sukcesivne dvojezičnosti neosporno su povezani s manjinskom politikom u različitim obrazovnim i drugim kontekstima, stoga će se o ovoj problematici nastavno raspravljati u poglavlju o dvojezičnome obrazovanju.

Gallagher-Brett (2005) u svojoj studiji „Sedamsto razloga zašto učiti jezike“ navodi preko sedamsto razloga za učenje stranih jezika, na individualnoj razini, koji dovode do razvoja naknadne dvojezičnosti, a koji se mogu sažeti u četiri kategorije razloga za učenje stranih jezika:

- (1) razvoj kulturalne svijesti, odnosno interkulturalne svjesnosti i osjetljivosti. Višejezična kompetencija omogućuje pojedincu bolje razumijevanje među ljudima različitih jezičnih, kulturalnih, vjerskih i inih obilježja;
- (2) učenje je stranoga jezika proces koji ima izuzetnu obrazovnu svrhu u smislu jačanja intelektualnih sposobnosti pojedinca;
- (3) jačanje afektivnih vrijednosti kao što su samosvjesnost, samopouzdanje, samouvjerenost i drugo;
- (4) obrazovne i ekonomske vrijednosti kao što su karijera i zapošljavanje (što posebno dolazi do izražaja kada se radi o osobama pripadnicima manjinskih zajednica, odnosno govornicima manjinskih jezika).

U okviru diskursa o sukcesivnoj dvojezičnosti nužno je spomenuti i ulogu procesa ovladavanja drugim jezikom u razvoju osobnoga i društvenoga identiteta. Naime, iako je proces usvajanja drugoga jezika dugi niz godina proučavan uglavnom iz perspektive primijenjene lingvistike te kognitivne psihologije (budući da se proces jezične obrade smatra kognitivnim procesom) proteklih dvadesetak godina uočen je pomak prema holističkome pristupu koji se tiče i pitanja uloge identiteta u navedenome procesu. Pitanje društvene identifikacije neophodno je povezano s jezičnim i komunikacijskim kompetencijama pojedinaca, posebno kada se govori o pripadnicima manjinskih zajednica. Wei (2000, 12) u tome kontekstu govori o jeziku kao ključnome sociokulturnome čimbeniku koji utječe na razvoj individualnoga i društvenoga identiteta: „Izborom jednoga jezika ili drugoga jezika iz jezičnoga repertuara, govornik pokazuje društvenu vezu s ostalim članovima društvene zajednice. Na društvenoj se razini, čitave skupine ljudi, zapravo cijeli narod, može identificirati jezikom koji rabi. Jezik, zajedno s kulturom, vjerom i poviješću, postaje ključna komponentna nacionalne identifikacije.“ Ulogu jezika i višejezične kompetencije u razvoju osobnoga i društvenoga identiteta potrebno je sagledati i iz odgojno-obrazovne perspektive u smislu da usvajanje tj. učenje drugoga jezika ne podrazumijeva ovladavanje samo lingvističkim komponentama jezika, odnosno rječnikom i gramatikom toga jezika, već i kulturnim obilježjima koja se putem jezika prenose.

Pavlenko (2002, 286) ističe da: „ Učenje jezika mjesto je konstrukcije identiteta...“, drugim riječima, učenje drugoga jezika ne može se promatrati isključivo kao lingvistički proces u smislu jezične obrade i proizvodnje drugoga jezika, već i kao proces koji utječe na osobnu i društvenu identifikaciju te osjećaj pripadnosti jednoj ili više društvenih zajednica.

2.1.7. Dvojezičnost: prednost vs. nedostaci

U prvoj se polovici 20. stoljeća smatralo da dvojezičnost ima negativne posljedice na kognitivni, jezični i emocionalni razvoj djeteta neovisno o vrsti dvojezičnosti. Te su procjene kasnije opovrgnute jer su brojna istraživanja (Oren, 1981; Genesee, 1987; Bialystok, 1991; Baker, 2011) pokazala da dvojezičnost nema negativni utjecaj na razvoj djeteta. Dapače, nekim se istraživanjima pokazalo se da su dvojezična djeca superiornija od jednojezične djece u ovladavanju čitanjem i pisanjem (Bialystok, 2006) te divergentnom razmišljanju. Neka su istraživanja pokazala čak i veću matematičku sposobnost dvojezične djece u odnosu na djecu koja govore samo jednim jezikom (Petit i Rosenblatt, 1994). Baker i Prys Jones (1998) navode tri osnovne skupine prednosti dvojezičnih govornika u odnosu na jednojezične govornike: kognitivne, komunikacijske i kulturalne prednosti. Pozitivne kognitivne vještine dvojezičnih govornika među prvima su počeli opisivati Peal i Lambert 1962. godine, koji su revizijom istraživanja dvojezičnih govornika prije 1960. godine zaključili da se u dotadašnjim istraživanjima nije razmatralo o brojnim čimbenicima poput socioekonomskoga statusa te stupnja poznavanja i uporabe dvaju jezika koji u konačnici utječu na pozitivne, odnosno negativne ishode dvojezičnosti. Navedeni autori proveli su istraživanje kojim su bili usmjereni na razlike između desetogodišnje uravnoteženo dvojezične djece te jednojezične djece iste kronološke dobi u nekoliko varijabli. Dobivenim rezultatima na verbalnim i neverbalnim testovima potvrdila se prednost dvojezične djece u odnosu na jednojezičnu djecu i to u vidu veće mentalne fleksibilnosti te u vještinama formiranja jakih koncepata. Cumins i Gulutsan (1974) preispitujući rezultate Peal i Lambert-a, odnosno provodeći istraživanja slične metodologije, također su došli do rezultata u korist dvojezične djece i to u smislu boljega divergentnoga mišljanja što je zapravo posljedica konstantnoga balansiranja jezične obrade dvaju jezika. Oren (1981) je proučavao razlike u svjesnosti o riječima između koordinirano dvojezične, složeno dvojezične i jednojezične djece u dobi od četiri do šest godina. I u ovome su istraživanju bolje rezultate postigli dvojezični ispitanici.

Dvojezični govornici pokazali su se bolji u odnosu na jednojezične govornike i u ispitivanju metajezične svjesnosti¹⁴ što se potvrdilo dvama istraživanjima (Ianco-Worrall, 1972; Ben-Zeev, 1977).

Kada se govori o kognitivnim prednostima dvojezičnih govornika u odnosu na jednojezične govornike, nužno je napomenuti kako unatoč tendenciji boljih rezultata dvojezičnih govornika u odnosu na jednojezične govornike, istraživanja problematike kognitivnih prednosti i nedostataka nije moguće međusobno uspoređivati zbog različitih metodologijskih pristupa (primjerice različitoga ispitnog materijala, različite dobi skupine uzorka, različite vrste dvojezičnosti i drugo).

U kontekstu rasprave o prednostima dvojezičnih govornika u smislu kulturnih vrijednosti i dimenzija koje se uz jezik usvajaju, može se reći da dvojezični govornici imaju prednost u odnosu na jednojezične govornike u smislu izgradnje interkulturalnoga identiteta jer imaju izravni doticaj s dvije kulture. Primjerice, u višejezičnim obiteljima dvojezična djeca upravo zbog svoje višejezične sposobnosti, vrlo često imaju ulogu komunikacijskoga prenosnika između članova koji nisu izvorni govornici istih jezika, te uz jezik ona uče o dvjema kulturama. Čak se smatra da upravo proces selekcije jezika u komunikaciji djeteta s roditeljima dovodi do većega emocionalnoga povezivanja unutar obitelji te većoj osjetljivosti za komunikaciju s osobama drugih kultura. Isto tako, u obiteljima, čiji su članovi govornici nekoga manjinskog jezika, potomci imaju, vrlo često, ulogu nositelja tzv. nasljednoga jezika čime dvojezičnost potomaka dobiva i kulturnu dimenziju u smislu očuvanja etničke i nacionalne tradicije i kulture. Baker i Prys Jones upravo ističu: „Dvojezični govornici mogu se smatrati mostovima u nuklearnim obiteljima, proširenim obiteljima, unutar šire društvene zajednice te između različitih društava općenito“ (1998, 6-7).

U ovome se radu zagovara teza o povezanosti aktivne participacije dvojezičnih govornika u najmanje dvije kulture i razvoja interkulturalne osjetljivosti u smislu da dvojezični govornici imaju veće mogućnosti za ostvarenje interkulturalne komunikacije, koja je jedan od čimbenika koji utječe na razvoj interkulturalne osjetljivosti, od jednojezičnih govornika.

¹⁴ Metajezična svjesnost odnosi se na razmišljanje o vlastitome jeziku, svjesnosti i kontroli nad jezikom općenito (Ivšac Pavliša, Lenček, 2010). DeVilliers i deVilliers (1978) definiraju metajezičnu svjesnost kao svjesnost o fonemima, značenjima riječi, odnosno semantici i gramatičkim pravilima. Metajezična svjesnost smatra se elementom intelektualnoga razvoja, posebno razvoja akademskih vještina, tj. čitanja i pisanja (Hakuta, 1986).

I u ekonomiji i menadžmentu višejezična se kompetencija smatra pozitivnom osobinom koja omogućuje pojedincu veći dijapazon interkulturalnih odnosa, što je izuzetno poželjno za razvoj poslovnih odnosa u današnjem razdoblju snažnoga porasta broja multinacionalnih tvrtki. U nekim je čak višejezičnim državama, primjerice u Kanadi, višejezičnost u smislu poznavanja i uporabe francuskoga jezika nužni imperativ pri zapošljavanju u sektoru javnih djelatnosti.

Polazeći od činjenice da „svaka medalja ima dvije strane“ nužno je spomenuti i neka obilježja koja dvojezičnost definiraju s negativnim konotacijama. Ta su obilježja bila ranije vidljiva u području logopedije kada se smatralo da razvoj simultane dvojezičnosti djeteta može dovesti do kašnjenja u jezičnoj ekspresiji u oba jezika te su se nerijetko jezične teškoće dvojezične djece pripisivale upravo usporednome usvajanju dvaju jezika. Međutim, takve postavke su opovrgnute te su suvremena pitanja u području logopedije na temu dvojezičnosti zapravo usmjerena na problem nedostatka dvojezičnih logopeda, provedbu dvojezične procjene, odnosno izradu valjanih, pouzdanih i osjetljivih mjernih instrumenata za procjenu dvojezičnih govornika te provođenje dvojezične terapije.

Baker i Prys Jones (1998) uz nedovoljno razvijena jezična znanja i sposobnosti, kao drugi ključni nedostatak dvojezičnosti, navode pitanje višestrukih identiteta. Naime, unatoč sve većoj težnji demokratskih društava za razvoj interkulturalnoga identiteta, pripadnici manjinskih zajednica, često nastoje održati svoju etnolingvističku vitalnost¹⁵ što se jasno odražava i na razvoj interkulturalnoga identiteta. Stoga je potrebno dvojezične govornike, koji su ujedno i pripadnici jezičnih ili nekih drugih manjinskih zajednica, razmatrati u širem društvenome kontekstu imajući na umu i pravnu regulativu matične države u kojoj oni žive kao i njihov status u društvu.

¹⁵ Etnolingvistička se vitalnost odnosi na sposobnost jezične zajednice da se ponaša i preživi kao entitet u okolini s više zajednica. Više o tome u: Hržica, G., Padovan, N., Kovačević, M. (2011), Različitost dvojezičnih zajednica s obzirom na socioekonomski status članova zajednice, status jezika i okolinske utjecaje. *Lahor*, 2 (12), str. 175-196.

2.2. DVOJEZIČNO OBRAZOVANJE

Polazeći od suvremenih interpretacija fenomena dvojezičnosti u ovome se poglavlju raspravlja o dvojezičnome obrazovanju iz sociolingvističke perspektive te perspektive interkulturalne pedagogije. Naime, u svijetu postoji veliki broj pristupa i modela¹⁶ dvojezičnoga obrazovanja koji, prije svega, ovise o različitim društvenim čimbenicima: prisutnosti pripadnika jezičnih manjina u određenoj državi, statusu pripadnika jezičnih manjina, odnosu većinskoga i manjinskoga jezika, demografskoj strukturi stanovništva, odgojno-obrazovnoj politici te gospodarsko-društvenoj situaciji određene države, stavovima većine stanovništva prema drugim (manjinskim) jezicima itd. Moglo bi se reći da se sintagmom „dvojezično obrazovanje“ označava složeni pojam koji uključuje sociološke, psihološke, lingvističke i obrazovne procese i pojave. Unatoč terminološkim razlikama u tumačenju svrhe i ciljeva dvojezičnoga obrazovanja, može se reći da postoje dva osnovna pristupa: dvojezično obrazovanje sa svrhom podržavanja i promicanja dvaju ili više jezika (najčešće većinskoga i manjinskoga jezika) te dvojezično obrazovanje kojim se zapravo ne podržava razvoj dvojezične kompetencije, već jezične i komunikacijske kompetencije u jednome jeziku (većinskome ili manjinskome) što u najvećoj mjeri proizlazi iz političkih motiva, odnosno želje za očuvanjem etničkih, nacionalnih i tradicijskih vrijednosti, o čemu će se nastavno raspravljati u okviru pojedinih modela dvojezičnoga obrazovanja. O pristupima dvojezičnome obrazovanju može se općenito govoriti iz perspektive obrazovanja osoba pripadnika manjinskih zajednica (govornici manjinskih jezika) te perspektive obrazovanja govornika većinskoga jezika koji dvojezičnim obrazovanjem razvijaju određenu razinu dvojezičnih sposobnosti (jezične i komunikacijske kompetencije u dvama i/ili više jezika). Konačni ishodi dvojezičnoga obrazovanja nužno su povezani sa spomenutim obrazovnim usmjerenjima i također se mogu podijeliti u dva područja: asimilacija osoba pripadnika jezičnih manjina u većinsko društvo i/ili razvoj višejezične kompetencije govornika većinskoga jezika u smislu promicanja višejezičnosti i interkulturalnosti u društvu.

¹⁶ Nužno je napomenuti da postoje terminološke nejasnoće oko određenja modela i pristupa dvojezičnoga obrazovanja, odnosno sadržajnoga određenja navedenih pojmova te se isti pojmovi često rabe za opis različitih fenomena. U radu će se rabiti pojam „modeli“ dvojezičnoga obrazovanja budući da se većina relevantnih autora (Skutnabb-Kangas, 1981; Ludi, 2006; Baker, 2011) opredijelila za taj termin pri čemu se on u ovome radu odnosi na jasno strukturirane forme obrazovanja primjenjive u različitim društvenim kontekstima s ciljem poticanja, očuvanja i /ili razvijanja višejezične kompetencije.

Najopćenitiju klasifikaciju obrazovnih ciljeva dvojezičnoga obrazovanja su opisali Ferguson, Houghton i Wells (1977) navodeći deset ciljeva dvojezičnoga obrazovanja: (1) asimilacija pojedinaca ili društvenih zajednica u šire društveno okruženje, (2) ujedinjenje višejezičnoga društva unutar jedne države, tj. stvaranje jedinstva između etnički, nacionalno i jezično različitim društvenim zajednicama, (3) višejezičnost koja omogućuje govornicima neke države komunikaciju s govornicima drugih jezika, (4) razvoj višejezičnih sposobnosti i vještina potrebnih za zapošljavanje i osobni razvoj, (5) očuvanje etničkoga i jezičnoga identiteta, (6) medijacija između jezično i politički različitih entiteta unutar države, (7) diseminacija kolonijalnih jezika, (8) očuvanje i jačanje društvenih položaja elitnih skupina, (9) izjednačavanje pravnoga statusa jezika koji nemaju jednaki status kao većinski jezik, (10) učvršćivanje razumijevanja međudnosa jezika i kulture. Dvojezično ili višejezično obrazovanje se dakle, odnosi na svaku obrazovnu strategiju s ciljem razvoja dvojezičnosti ili višejezičnosti djece i/ili odraslih osoba. Međutim, svakako treba napomenuti da problematika dvojezičnoga obrazovanja nije samo pitanje obrazovnoga karaktera, već i pitanje širega političkoga i nacionalnoga interesa pojedine države budući da se jezik smatra čimbenikom razvoja osobnoga i društvenoga identiteta. Konfuziji u shvaćanju dvojezičnoga obrazovanja pridonosi različito poimanje ovoga fenomena na američkome i europskome području. Naime, apostrofirani se pojam odnosi većinom na području Amerike i Kanade na asimilaciju i obrazovanje osoba pripadnika jezičnih manjina dok se na europskome prostoru odnosi na različite modele obrazovanja ne samo osoba pripadnika jezičnih manjina, već i drugih manjinskih zajednica kao i govornika koji nisu nužno pripadnici neke manjine. U definiranje fenomena dvojezičnoga obrazovanja potrebno je dakle, uzeti u obzir sve relevantne povijesne, gospodarske, etničke, nacionalne i druge čimbenike koji posredno i neposredno utječu na razvoj određenih modela. Primjerice, u Kanadi, Engleskoj ili Švedskoj, dvojezično je obrazovanje nužno razmatrati u povijesnome kontekstu imigracijskih procesa i političkih promjena koje su se događale u spomenutim državama. Budući da modeli obrazovanja osoba pripadnika manjinskih zajednica podliježu pravnome okviru svake pojedine države, u narednome se odlomku definiraju i diferenciraju osnovni pojmovi vezani uz problematiku osoba pripadnika manjina te njihova prava na obrazovanje.

2.2.1. Pripadnici manjina i njihova prava na obrazovanje u kontekstu dvojezičnoga obrazovanja

Precizno određenje manjina kao i kategorizacija istih već su duži niz godina prijepor u području političkih, ekonomskih i obrazovnih radova. Rezultat je to postojanja oprečnih stavova te različitih aspekata istoga fenomena. Sa sigurnošću se može reći da još uvijek ne postoji opće prihvaćena definicija manjina koja bi zadovoljavala sve relevantne čimbenike prema kojima bi se međusobno razgraničili i razlikovali pripadnici pojedinih manjina i prema kojima bi isti uživali određena prava. Temeljni čimbenici, prema kojima se članovi društva opredjeljuju za kategoriju pripadnika¹⁷ određenih manjina, najčešće se odnose na etničke, nacionalne, vjerske, jezične, rasne i druge kategorije. Pojmom se manjine¹⁸ najčešće označavaju one društvene skupine koje se razlikuju od ostalih članova nekoga društva u kojem žive prema posebnim obilježjima kao što su kultura, narodnost, nacionalnost, rasa, vjeroispovijest i drugo (Buterin, 2013, 14). Nužno je napomenuti da se manjine kao društvene zajednice ne odnose nužno na brojčano manje skupine stanovništva (primjerice u Latviji je veći broj stanovništva ruskoga jezičnoga podrijetla, a ne latvijskoga, što je posljedica povijesnoga i političkog razvoja države kao bivše članice SSSR-a), već na kategorije koje se prema nekim zajedničkim referentnim čimbenicima mogu izdvojiti u homogene skupine. Problematiku definiranja i klasificiranja manjina kao zasebnih društvenih skupina opširno opisuje Blažević Simić (2014) ističući da poseban problem za određenje i kategorizaciju manjina predstavlja nekoordinirana i različita upotreba termina „rasne“, „vjerske“, „jezične“, „nacionalne“ i „etničke“ manjine, kako u međunarodnome i nacionalnome pravu, tako i u područjima znanosti koja se bave manjinama (2014, 10). Unatoč oprečnome poimanju manjina, generalno se može zaključiti da se pojam „manjine“ odnosi na skupine pripadnika određenih zajednica međusobno povezanih zajedničkim etničkim, vjerskim, nacionalnim ili jezičnim vrijednostima.

Nedostatak terminološke jasnoće evidentan je i u kategorizaciji manjina pa se one vrlo često imenuju istim nazivima iako između njih postoji jasna razlika. Primjer za takav slučaj su etničke i nacionalne manjine, koje se često i nekonzistentno poistovjećuju mada između njih

¹⁷ Termin „pripadnik“ odnosi se na osobe muškoga i ženskoga spola.

¹⁸ Iako se preporuča rabiti termin *osobe pripadnici nacionalnih i/ili nekih drugih manjina* (Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina), zbog jezične će se redundance u daljnjem tekstu rabiti sintagma pripadnik manjine.

postoji razlika¹⁹. Posljedica je to nedostatka sustavne koncepcije i tipologije manjina u znanstvenim radovima kao i dokumentima kojima se reguliraju prava manjina na internacionalnoj razini (Mesić, 2003; Tatalović i Lacović, 2011; Blažević Simić, 2014). Međutim, kada se govori o manjinama, najveći je broj znanstvenih radova ipak tematski usmjeren na problematiku nacionalnih manjina²⁰, a manje na problematiku etničkih, jezičnih i vjerskih manjina. U UNESCO-ovom²¹ vodiču za interkulturalno obrazovanje (eng. UNESCO Guidelines on Intercultural Education, 2006) navedene su četiri različite kategorije skupina ljudi koje se određuju kao manjine: 1.) autohtone manjinske skupine, 2.) teritorijalne manjine s dugogodišnjom kulturnom tradicijom, 3.) neteritorijalne manjine, odnosno manjine bez neke nužne povezanosti s određenim geografskim prostorom, 4.) imigrantske manjine.

Sušтина je zaštite pripadnika nacionalnih manjina nediskriminacija, jednakost te posebne, dodatne mjere koje osiguravaju očuvanje njihovog nacionalnoga, vjerskog, kulturnog i jezičnog identiteta (Tatalović, 2005). Postoji veliki broj dokumenata kojima se na pravnoj razini reguliraju prava i potrebe pripadnika nekih manjinskih zajednica. U okviru ovoga rada spomenuti će se ključni dokumenti kojima se na međunarodnoj i nacionalnoj razini reguliraju opća prava pripadnika manjina pa tako i pravo na obrazovanje na manjinskim jezicima. Općenito se može reći da prava manjina pripadaju korpusu univerzalnih ljudskih prava koja uključuju brojna socijalna, politička i građanska prava, odnosno prava koja su regulirana drugim dokumentima i ugovorima na međunarodnoj razini. Ti se međunarodni ugovori međusobno razlikuju prema kriteriju obveze izvještavanja država potpisnica.

¹⁹ Etnička skupina i manjinska skupina nisu istoznačni pojmovi iako se u stručnoj literaturi nerijetko navode kao istoznačnice. U interdisciplinarnome rječniku (Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić, 2001) navedena je razlika dvaju navedenih pojmova pri čemu se termin etničke grupe (grč. *ethnikós*) odnosi na grupaciju ljudi koji kontinuirano žive u sklopu šire društvene i političke zajednice, a čiji članovi sebe opažaju, ili ih tako drugi opažaju, kao drugačije, koristeći pri tome jedan ili više atributa stvarnoga ili izmišljenoga zajedničkoga kulturnog naslijeđa, od imena, jezika, vjere i teritorija, do tjelesnoga izgleda, simbola, običaja i odjeće. Nacionalne su manjine definirane kao etničke skupine u širem smislu koje žive izvan svojih matičnih država, na prostoru drugih država koje im jamče pravo na kulturnu autonomiju i jednakost. Etnička zajednica u užem smislu nema svoju matičnu državu, ali joj država na prostoru na kojem se nalazi također jamči pravo na jednakost i kulturnu autonomiju.

²⁰ Kao ni pri općenitome određenju "manjina" tako ni pri određenju „nacionalnih manjina“ ne postoji univerzalno određenje navedenoga pojma. Međutim, većina autora na ovu problematiku referira se na definiciju talijanskoga profesora Capotortija koji nacionalnu manjinu definira kao brojno manju grupu ljudi u odnosu na ostalo stanovništvo koja se nalazi u nedominantnom položaju, čiji pripadnici - državljani te države imaju s etničkog, vjerskog ili jezičnog gledišta karakteristike po kojima se razlikuju od ostalog dijela stanovništva i koji pokazuju osjećaj solidarnosti u svrhu očuvanja svoje kulture, tradicije, vjere i jezika. Više o tome u: Capotorti, F. (1991), *Study on the Rights of Persons Belonging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities*. Geneva: UN Documents.

²¹ UNESCO (The United Nations Organization for Education, Science and Culture) organizacija je Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu utemeljena 1945. godine. Glavni cilj organizacije je osiguravanje mira i sigurnosti promovirajući suradnju među narodima na područjima obrazovanja, znanosti i kulture u cilju unapređenja općeg poštovanja pravde, vladavine zakona, ljudskih prava i temeljnih sloboda. Organizacija broji 194 zemlje članice, a sjedište organizacije je u Parizu u Francuskoj.

S jedne strane, postoje dakle, pravno obvezujući ugovori koji su prema pravnoj snazi iznad zakona pojedinih država te međunarodni instrumenti, s druge strane, koji nisu pravno obvezujući, ali čija se načela sustavno ugrađuju u zakone i praksu državnih tijela. Među prvim su dokumentima, donesenim nakon drugoga svjetskog rata, svakako Povelja Ujedinjenih Naroda (1945) te Opća deklaracija o pravima čovjeka usvojene 1948. godine na Općoj skupštini UN-a. Iako je Opća deklaracija o pravima čovjeka samo rezolutni dokument koji nema pravnu snagu, ona obvezuje na normativnoj razini demokratske zemlje na implementaciju svojih načela u matične zakone i pravne propise. Međunarodni su pravno obvezujući dokumenti za zemlje potpisnice, koji se tiču i prava manjina, nastali u vremenskome razdoblju neposredno nakon Opće deklaracije o pravima čovjeka, Međunarodnog pakta o građanskim i političkim pravima (usvojen na Općoj skupštini Ujedinjenih naroda, 1966. godine te stupio na snagu 1976. godine) te Međunarodnog pakta o gospodarskim, socijalnim i kulturnim pravima (usvojen na Općoj skupštini Ujedinjenih naroda 1966. godine, stupio na snagu 1976. godine). U prvome dokumentu stoji (stavka 1. članak 2.): „Svaka država stranka ovoga Pakta se obvezuje da će poštivati i jamčiti prava priznata u ovome Paktu svim osobama na svom području i područjima koja se nalaze pod njenom jurisdikcijom bez obzira na razlike, kao što su rasa, boja kože, spol, jezik, vjera, političko ili drugo uvjerenje, nacionalno ili socijalno podrijetlo, imovina, rođenje ili neka druga okolnost“. U kontekstu jezičnih prava i prava pripadnika manjina na obrazovanje na manjinskim jezicima možda je najvažniji segment ovoga dokumenta sažet u članku 27. navedenoga dokumenta : „U onim državama u kojima postoje etničke, vjerske ili jezične manjine, osobama koje pripadaju tim manjinama ne smije se uskratiti pravo da u zajednici s ostalim pripadnicima svoje grupe uživaju svoju kulturu, ispovijedaju i iskazuju svoju vjeru ili da se služe svojim jezikom“. Republika Hrvatska stranka je ovoga dokumenta od 1995. godine.

Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima drugi je dokument Ujedinjenih naroda, pravno obvezujući za države potpisnice, kojim se između inih stavki regulira i pravo na obrazovanje što je jasno definirano stavkom 1. članka 13. navedenoga dokumenta: „Države članice ovoga Pakta priznaju svakome pravo na odgoj i obrazovanje. One su suglasne u tome da se odgoj i obrazovanje mora usmjeriti u pravcu punog razvoja ljudske osobe i svijesti o ljudskom dostojanstvu, i da mora jačati poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda. One su također suglasne u tome da obrazovanje mora omogućiti svim ljudima djelotvorno sudjelovanje u slobodnom društvu, promicati razumijevanje, snošljivost i prijateljstvo među svim narodima, rasnim, etničkim ili vjerskim grupama te podupirati

djelatnosti Ujedinjenih naroda na održanju mira“. Republika Hrvatska stranka je Međunarodnog pakta o građanskim i političkim pravima od 1991. godine.

Osim u okviru UN-ovih dokumenata u području ljudskih prava²², na europskome su području, kad su u pitanju prava manjina, značajni dokumenti Vijeća Europe (Council of Europe), samostalne međunarodne organizacije čiji su zadatci među inim jačanje demokracije i zaštita ljudskih prava. Okosnicu europskog sustava ljudskih prava čine Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda Vijeća Europe (1950) te Europski sud za ljudska prava koji je uspostavljen prema članku 19. Konvencije (Spajić-Vrkaš i sur., 2004). Zemlje potpisnice Konvencije obvezne su štiti i promovirati ljudska prava svih svojih građana neovisno o podrijetlu, etnicitetu, jeziku, vjeri i drugo.²³ Europski sustav ljudskih prava čine tri različita sustava koji se razlikuju prema vrstama zaštite prava i slobode: sustav Vijeća Europe, sustav Europske Unije te sustav Organizacije za europsku sigurnost i suradnju (Bendek, 2003). Spajić-Vrkaš i suradnici (2004) u priručniku za nastavnike *Poučavati prava i slobode* navode šest temeljnih europskih instrumenata ljudskih prava Vijeća Europe: Konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda (1950), Europska socijalna povelja (1965), Europska konvencija o kulturi (1954), Europska konvencija za sprječavanje mučenja i nečovječnog ili ponižavajućeg postupka ili kazne (1987), Okvirna konvencija za zaštitu nacionalnih manjina (1995), Europska povelja za regionalne ili jezike manjina (1992), od kojih se posljednja dva posebno odnose na prava zaštite pripadnika manjinskih zajednica. U organizaciji Europske unije donijeta je Povelja temeljnih prava Europske unije (2001) te u Organizaciji za europsku sigurnost i suradnju-OESS Helsinški završni akt (1975) te Pariška povelja za Novu Europu (1990).

²² Republika Hrvatska je stranka šest UN-ovih konvencija u području ljudskih prava i pripadajućih protokola prema kojima ima obvezu podnošenja periodičnih izvješća nadzornim ugovornim tijelima, čiju izradu koordinira Odjel za ljudska prava MVEP: Međunarodna konvencija o uklanjanju svih oblika rasne diskriminacije (1966), Međunarodni pakt o građanskim i političkim pravima (1966), Međunarodni pakt o gospodarskim, socijalnim i kulturnim pravima (1966), Konvencija o uklanjanju svih oblika diskriminacije žena (1979), Konvencija protiv torture i drugih okrutnih, nečovjećnih ili ponižavajućih postupaka ili kažnjavanja (1984), Konvencija o pravima djeteta (1989). Podatci dostupni na: [http://www.mvep.hr/hr/vanjska-politika/multilateralni-odnosi/ujedinjeni-narodi-\(un\)/ljudska-prava-u-rh/](http://www.mvep.hr/hr/vanjska-politika/multilateralni-odnosi/ujedinjeni-narodi-(un)/ljudska-prava-u-rh/) (15. 3. 2016.)

²³ Članak 1. Protokola br.12 uz Konvenciju za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda odnosi se na opću zabranu diskriminacije prema kojem svi građani države uživaju prava određena zakonom bez diskriminacije na osnovi kao što je spol, rasa, boja kože, jezik, vjera, političko ili drugo mišljenje, nacionalno ili socijalno podrijetlo, pripadnost nacionalnoj manjini, imovina, rođenje ili drugi status. Dostupno na: [http://www.zakon.hr/z/364/\(Europska\)-Konvencija-za-za%C5%A1titu-ljudskih-prava-i-temeljnih-sloboda](http://www.zakon.hr/z/364/(Europska)-Konvencija-za-za%C5%A1titu-ljudskih-prava-i-temeljnih-sloboda) (15. 3. 2016.).

U kontekstu prava pripadnika manjinskih zajednica možda je najvažnije istaknuti dva, već spomenuta, pravno obvezujuća instrumenta: Europska okvirna konvencija za zaštitu nacionalnih manjina (1995) te Europska povelja za regionalne jezike i jezike manjina (1992). Prema prvome se dokumentu svakoj osobi koja propada manjinskoj zajednici jamči jednakost i sloboda od diskriminacije te omogućava očuvanje i razvoj kulturnoga, etničkoga, jezičnoga ili vjerskoga identiteta. Upravo se u članku 12. navedenoga instrumenta reguliraju prava osoba pripadnika nacionalnih manjina na obrazovanje kao i ostvarenje preduvjeta za isto:

„ 1. Gdje je to prikladno, stranke poduzimaju mjere na području obrazovanja i istraživanja radi promicanja spoznaje o kulturi, povijesti, jeziku i vjeri njihovih nacionalnih manjina i većine.

2. U tom kontekstu stranke će, između ostalog, pružiti odgovarajuće mogućnosti za obuku nastavnika i pristup udžbenicima, te olakšati kontakte između učenika i nastavnika različitih zajednica.

3. Stranke se obvezuju promicati jednaku dostupnost obrazovanja osobama koje pripadaju nacionalnim manjinama na svim razinama.“

Isto tako, u potonjemu instrumentu decidirano je navedeno (članak 14.) da svaka osoba koja pripada nacionalnoj manjini ima pravo učiti na svome manjinskome jeziku, što je izuzetno važno kada se govori o modelima obrazovanja osoba pripadnika nacionalnih manjina.

Europsku povelju za regionalne jezike i jezike manjina prihvatio je Odbor ministara Vijeća Europe 1992. godine te je taj dokument nastao na temeljima djelatnosti u okviru OEES-a te posebno s obzirom na Zaključni akt u Helsinkiju²⁴ i dokument sastanka u Kopenhagenu iz 1990. godine²⁵.

²⁴ Helsinški završni dokument (eng. *Helsinki Final Act*) usvojen je 1975. godine i obuhvaća pitanja sigurnosti i razoružanja, suradnju na području ekonomije, znanosti i tehnologije, ekologije (uključujući pitanja transporta, turizma, socijalne aspekte migracija radne snage), te ljudskih kontakata i područja informiranja, kulture i obrazovanja. U kontekstu sigurnosti i razoružanja definirano je deset osnovnih načela–vodilja u odnosima među državama sudionicama, poznatijih kao Helsinški dekalog. Preuzeto s: [http://www.mvep.hr/hr/vanjska-politika/multilateralni-odnosi/organizacija-za-europsku-sigurnost-i-suradnju-\(oess\)/](http://www.mvep.hr/hr/vanjska-politika/multilateralni-odnosi/organizacija-za-europsku-sigurnost-i-suradnju-(oess)/) (18. 3. 2016.).

²⁵ Kopenhaški dokument o ljudskoj dimenziji nastao je 1990. godine kao odgovor na postojeće političke promjene. U kontekstu prava osoba pripadnika manjinskim zajednicama, najznačajniji je IV. dio navedenoga dokumenta u kojem se eksplicitno navode obveze država potpisnica dokumenta u smislu zaštite jezičnoga, etničkoga, vjerskoga i nacionalnoga identiteta osoba pripadnika nacionalnih manjina kao i pravo na učenje vlastitoga materinskoga jezika (Blažević Simić, 2014).

U tome se dokumentu regionalni ili manjinski jezici²⁶ priznaju kao kulturno bogatstvo države te su za iste određene mjere u smislu promicanja u javnome životu što uključuje obrazovanje na regionalnim ili manjinskim jezicima na svim razinama kao i osiguravanje službenih tijela, uporabu u javnim medijima, kulturalnim aktivnostima te gospodarskome i socijalnome životu.

U organizaciji OESS-a²⁷, a vezano uz pitanja obrazovnih prava pripadnika manjina, jedan su od najznačajnijih dokumenata upravo Haške preporuke o pravu nacionalnih manjina na obrazovanje iz 1996. godine. Tim su instrumentom, iako na normativnoj razini, uređena obrazovna pitanja pripadnika nacionalnih manjina i to u smislu slobode obrazovanja na manjinskim jezicima kao i odabira obrazovnoga modela, prava osnivanja javnih i privatnih ustanova (škola), odgoja i obrazovanja na manjinskim jezicima na svim stupnjevima obrazovanja te razvoj kurikuluma. U kontekstu dvojezičnoga obrazovanja kao i promicanja interkulturalnih vrijednosti najznačajniji je možda članak 19. navedenoga instrumenta u kojem stoji:

„S obzirom na važnost i vrijednost koju međunarodni instrumenti pridaju međukulturalnome obrazovanju i osvjetljavanju povijesti, kulture i tradicije nacionalnih manjina, državne obrazovne vlasti bi morale osigurati da obvezni opći nastavni program uključuje podučavanje njihove povijesti, kulture i tradicije. Poticanje pripadnika većinskoga naroda da uče jezike nacionalnih manjina koje žive u njihovoj državi doprinosi jačanju tolerancije i multikulturalnosti u toj državi“ (Haške preporuke o pravu nacionalnih manjina na obrazovanje, 1996).

²⁶ U općim odredbama Europske povelje za regionalne ili manjinske jezike (1992, članak, 1.) regionalni ili manjinski jezici određeni su kao jezici koji se tradicionalno rabe na području određenoga državnoga teritorija od strane državljana te države koji sačinjavaju grupu brojčano manju od ostatka državnoga stanovništva i koji se razlikuju od službenih jezika te države. Istodobno, ti jezici ne uključuju dijalekte službenoga jezika ni jezike useljenika (članak 1.).

Preuzeto s: https://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter_hr.pdf (21. 3. 2016.).

²⁷OESS (Organizacija za europsku sigurnost i suradnju) paneuropska je sigurnosna organizacija u čijem je sastavu 56 država sudionica Europe, Srednje Azije i Sjeverne Amerike. Kao najveća regionalna sigurnosna organizacija OESS je važna spona između europske i globalne sigurnosti, a temelj njezinog odnosa s Ujedinjenim narodima leži u Poglavlju VIII. Povelje UN-a. U područjima u kojima ima svoje misije/terenske aktivnosti OESS ima važnu ulogu u ranom upozoravanju, sprečavanju sukoba, upravljanju kriznim situacijama i rehabilitaciji nakon sukoba. Preuzeto s: [http://www.mvep.hr/hr/vanjska-politika/multilateralni-odnosi/organizacija-za-europsku-sigurnost-i-suradnju-\(oess\)/](http://www.mvep.hr/hr/vanjska-politika/multilateralni-odnosi/organizacija-za-europsku-sigurnost-i-suradnju-(oess)/) (21. 3. 2016.).

Drugi je dokument organizacije OESS-a donesen 1998. godine naziva Preporuke iz Osla o pravu nacionalnih manjina na uporabu vlastitoga jezika. Preporuke imaju funkciju smjernica za razvoj državne politike koja treba doprinijeti učinkovitoj primjeni prava osoba koje pripadaju nacionalnim manjinama za uporabu svojega jezika u javnome životu.

Konvencija o pravima djeteta usvojena 1989. godine na glavnoj skupštini Ujedinjenih naroda pravni je akt koji ima snagu zakona i obvezuje stranke na pridržavanje njezinih odredaba te usklađenje državnih zakona i propisa s istim, a njome se reguliraju između ostaloga i prava djece pripadnika manjinskih zajednica. Članci Konvencije mogu se razvrstati na četiri vrste prava: prava preživljavanja, razvojna prava, zaštitna prava te prava sudjelovanja. Države potpisnice ovoga instrumenta obvezuju se štiti prava djeteta u svim razvojnim područjima bez obzira na rasu, boje kože, spol, jezik, vjeru, političko ili drugo uvjerenje, nacionalno, etničko ili socijalno podrijetlo, imovinu, teškoće u razvoju, obiteljsko podrijetlo ili kakve druge okolnosti.

U Republici Hrvatskoj prava osoba pripadnika manjinskim zajednicama uređena su zakonima i dokumentima, koji su u skladu s međunarodnim instrumentima navedenima ranije u tekstu²⁸: Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina (2002), Zakon o uporabi jezika i pisma nacionalnih manjina (2000) i Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina (2000). Navedeni će se dokumenti, kao i općenito prava nacionalnih manjina, detaljnije opisati u odlomku koji se odnosi na modele obrazovanja za pripadnike nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj.

²⁸ Republika Hrvatska potpisnica je raznih međunarodnih instrumenata kojima se reguliraju prava osoba pripadnika manjinskih zajednica: Povelje Ujedinjenih naroda, Opće deklaracijom o pravima čovjeka, Međunarodnoga pakta o građanskim i političkim pravima, Međunarodnoga pakta o gospodarskim, socijalnim i kulturnim pravima, Završnoga akta Organizacije za europsku sigurnost i suradnju, Pariške Povelje za Novu Europu te drugih dokumenata OESS-a koji se odnose na prava čovjeka, osobito Dokumenta kopenhaskoga sastanka OESS-a o ljudskoj dimenziji i Dokumenta moskovskoga sastanka OESS-a o ljudskoj dimenziji, Konvencije Vijeća Europe za zaštitu prava čovjeka i temeljnih sloboda, Međunarodne konvencije o ukidanju svih oblika rasne diskriminacije, Konvencije o sprečavanju i kažnjavanju zločina genocida, Konvencije o pravima djeteta, Deklaracije o ukidanju svih oblika nesnošljivosti i diskriminacije na temelju vjere i uvjerenja, Konvencije o borbi protiv diskriminacije u oblasti prosvjete, Deklaracije UN o pravima osoba pripadnika nacionalnih ili etničkih, vjerskih i jezičnih manjina, Okvirne konvencije o zaštiti nacionalnih manjina Vijeća Europe, Europske povelje o regionalnim i manjinskim jezicima, Europske povelje o lokalnoj /mjesnoj/ samoupravi, Instrumentima SEI za zaštitu manjinskih prava, Preporuke iz Lunda o učinkovitoj sudjelovanju nacionalnih manjina u javnom životu (Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina, 2011). Preuzeto s: <http://www.zakon.hr/z/295/Ustavni-zakon-o-pravima-nacionalnih-manjina> (21. 3. 2016.)

2.2.2. Tipologija modela dvojezičnoga obrazovanja

Razumijevanje obrazovnih ciljeva pojedinih modela dvojezičnoga obrazovanja ovisi prvenstveno o načinu kategoriziranja modela dvojezičnoga obrazovanja. Jezik je osnovno sredstvo prijenosa informacija u humanoj komunikaciji stoga on ima ključnu ulogu u postizanju akademskih vještina te određenoga znanja što se postiže putem formalnoga obrazovanja. Postizanje višejezične kompetencije putem dvojezičnoga obrazovanja smatra se važnim, ako ne i nužnim, preduvjetom integracije djece koja nisu izvorni govornici većinskoga jezika u širu društvenu zajednicu. Potreba razvoja višejezične kompetencije proizlazi također iz potrebe razvoja i promicanja kulturnoga identiteta, odnosno očuvanja jezičnoga i kulturnoga nasljeđa pojedinca što se smatra obrazovnim imperativom modernih, demokratskih i višetničkih društava. Nipošto se ne može zapostaviti i politička potreba za promicanjem višejezične kompetencije koja proizlazi iz više različitih čimbenika kao što su održavanje manjinskih jezika, revitalizacija autohtonih ili regionalnih jezika, integracija pripadnika manjinskih zajednica u društvo i drugih.

U odgojno-obrazovnoj praksi postoji veliki broj dvojezičnih programa i modela dvojezičnoga obrazovanja koji se sadržajno međusobno razlikuju (Fishman i Lovas, 1970, prema Skutnabb-Kangas, 1981; Spolsky, 1989). Možda najopširniju tipologiju modela dvojezičnoga obrazovanja navodi Baker²⁹, umirovljeni dugogodišnji profesor na Bangor University u Ujedinjenom Kraljevstvu. On je podjelom modela dvojezičnoga obrazovanja u tri temeljna tipa izgradio taksonomiju prema kojoj se svaki tip dvojezične nastave može svrstati u određeni model dvojezičnoga obrazovanja.

²⁹ Collin Baker autor je više od petnaest knjiga i pedeset znanstvenih radova na temu dvojezičnosti i dvojezičnoga obrazovanja. Njegova knjiga „Foundations of Bilingual Education and Bilingualism“ prodana je u preko sedamdeset tisuća primjeraka te je prevedena na više od deset svjetskih jezika.

2.2.3. Tipologija modela dvojezičnoga obrazovanja prema Bakeru (2011)

Baker (2011) razlikuje tri osnovne kategorije modela dvojezičnog obrazovanja koje se uglavnom primjenjuju s više ili manje varijacija, a međusobno se razlikuju u očekivanim obrazovnim ishodima. Prvu kategoriju dvojezičnih modela čine „*Jednojezični modeli obrazovanja*“ i generalno se odnose na asimilaciju učenika pripadnika manjinskih jezičnih zajednica, tj. njihovo obrazovanje na većinskome jeziku. Drugu kategoriju modela čine „*Slabi dvojezični modeli*“ namijenjeni učenicima pripadnicima manjinskih jezičnih zajednica koji pohađaju nastavu na svome prvome (manjinskome) jeziku sve dok ne razviju dostatnu razinu jezične i komunikacijske kompetencije za nastavak obrazovanja na većinskome jeziku. Takvi se modeli uglavnom opisuju kao prijelazni modeli jer se njima zapravo ne podržava razvoj prvoga (manjinskoga) jezika te se ne promiče razvoj dvojezičnosti učenika. Treću kategoriju modela dvojezičnoga obrazovanja Baker naziva „*Jakim dvojezičnim modelima*“ jer se takvim obrazovanjem omogućuje razvoj „stvarne“ dvojezičnosti učenika. Osnovna karakteristika ovakvih modela dvojezičnoga obrazovanja jest statusna ravnopravnost manjinskoga i većinskog jezika. Prvi tip jakih modela čine modeli u kojima se nastoji osigurati jednaki status većinskoga i manjinskoga jezika, odnosno približno podjednak broj govornika većinskoga, odnosno manjinskoga jezika. Ovakvim se modelima dvojezične nastave razvija relativno uravnotežena dvojezičnost učenika. Lindholm-Leary (2000) te Howard i Christian (2002) ističu da je osnovni obrazovni cilj ovakvih modela razvijati kod učenika visoke jezične i komunikacijske kompetencije u dvama jezicima. Genesee i Gandara (1999) također ističu da učenici u ovakvim modelima obrazovanja razvijaju sposobnost ostvarivanja interkulturalne komunikacije i razvoj kulturalne svjesnosti. Drugi su tip jakih modela modeli koji nisu isključivo namijenjeni učenicima pripadnicima manjinskih jezičnih zajednica, već svim učenicima koji putem formalnog obrazovanja razvijaju jezičnu i komunikacijsku kompetenciju u dvama jezicima. Takvi se modeli još nazivaju modelima obrazovanja „uranjanjem“ (eng. *Immersion education*). U ovim se modelima nastavni sadržaji određenih predmeta izvode na jednome jeziku, odnosno na drugome jeziku. Ovakvo obrazovanje generalno rezultira razvojem sukcesivne dvojezičnosti. Iako su ovakvi dvojezični modeli obrazovanja etablirani i relativno često primijenjeni u Kanadi i Sjedinjenim Američkim Državama, sve se više primjenjuju i na europskome području kao i u drugim krajevima svijeta.

Treći tip jakih modela su modeli kojima se nastoji očuvati manjinski jezik učenika te istovremeno razvijati jezične i komunikacijske kompetencije učenika u većinskome jeziku. Takvi se modeli uglavnom odnose na obrazovanje na manjinskim jezicima, odnosno obrazovanje učenika pripadnika manjina (jezičnih, etničkih, nacionalnih) s primarnim ciljem razvijanja potpune dvojezičnosti učenika, a ponekad i revitalizacije jezika i kulture neke manjinske zajednice. U ovim se modelima određeni broj nastavnih sati održava na većinskome jeziku, a određeni broj nastavnih sati na manjinskome jeziku. I ovi se modeli razlikuju u svojim varijacijama te se djelomično preklapaju s modelima dvostrukog dvojezičnog obrazovanja³⁰. Četvrti tip jakih modela čine specifični modeli obrazovanja na različitim jezicima te se primjenjuju u zemljama koje su, prema demografskome i političkome uređenju, dvojezične ili višejezične države kao primjerice Luksemburg, Belgija i Švicarska. U takvim se modelima određeni nastavni predmeti izvode na jednome jeziku, a određeni nastavni predmeti na drugome jeziku te što rezultira „potpunom dvojezičnošću“, a ujedno i razvojem višekulturalnoga identiteta.

³⁰ Postoje različite varijante tzv. „dvostrukog dvojezičnog obrazovanja“. Baker (2011) navodi dva najčešća modela u SAD-u: model 50:50 te model 90:10. U prvome se modelu nastava od rane dobi (od prvog razreda) izvodi uravnoteženo što znači da se pola nastavnih predmeta izvodi na prvome, a pola na drugome jeziku. U modelu 90:10, nastavni sadržaji se u prvom razredu izvode 90 posto na prvome jeziku, a samo 10 posto na drugome jeziku. Tijekom osnovnoškolskog obrazovanja postupno raste postotak nastavnoga sadržaja koji se izvodi na drugome jeziku.

Tablica 2. Tipologija dvojezičnih modela obrazovanja prema Baker-u (Preuzeto i prilagođeno: Baker, 2011, 209-210)

JEDNOJEZIČNI MODELI OBRAZOVANJA				
Tip programa	Društveni status jezika koji je učeniku prvi jezik	Jezik nastave	Obrazovni i društveni cilj	Cilj u jezičnim ishodima
MODEL STRUKTURIRANOGA URANJANJA (eng. mainstreaming/submersion)	Manjinski jezik	Većinski jezik	Asimilacija	Jednojezičnost
MODEL SUBMERZIJE S POSEBNIM RAZREDIMA (eng. Submersion program with Withdrawal Classes)	Manjinski jezik	Većinski jezik plus dodatna nastava na drugome (većinskome) jeziku	Asimilacija	Jednojezičnost
SEGREGACIJSKI MODEL	Manjinski jezik	Manjinski jezik (bez izbora nastave na većinskome jeziku)	Odvajanje	Jednojezičnost
SLABI DVOJEZIČNI MODELI OBRAZOVANJA				
Tip programa	Društveni status jezika koji je učeniku prvi jezik	Jezik nastave	Obrazovni i društveni cilj	Cilj u jezičnim ishodima
TRANZICIJSKI MODEL	Manjinski jezik	Prijelaz s manjinskoga na većinski jezik	Asimilacija	Relativna jednojezičnost
TRADICIONALNI MODEL	Većinski jezik	Većinski jezik s nastavom stranoga jezika	Ograničeno jezično obogaćivanje	Ograničena dvojezičnost
SEPARACIJSKI MODEL	Manjinski jezik	Manjinski jezik	Izdvajanje	Ograničena dvojezičnost
JAKI DVOJEZIČNI MODELI OBRAZOVANJA				
Tip programa	Društveni status jezika koji je učeniku prvi jezik	Jezik nastave	Obrazovni i društveni cilj	Cilj u jezičnim ishodima
MODEL IMERZIJE	Većinski jezik	Dvojezična nastava s inicijalnim naglaskom na drugi jezik	Pluralizam i obogaćivanje	Dvojezičnost, pismenost u dva jezika
DVOJEZIČNO OBRAZOVANJE NA MANJISKIM JEZICIMA	Manjinski jezik	Dvojezična nastava s inicijalnim naglaskom na prvi jezik	Očuvanje, pluralizam i obogaćivanje	Dvojezičnost, pismenost u dva jezika
DVOSMJERNO DVOJEZIČNO OBRAZOVANJE-tzv. dualni jezik	Miješano: većinski i manjinski jezik	Većinski i manjinski jezik	Očuvanje, pluralizam i obogaćivanje	Dvojezičnost, pismenost u dva jezika
DVOJEZIČNO OBRAZOVANJE NA VEĆINSKIM JEZICIMA	Većinski jezik	Jezični pluralitet	Očuvanje i pismenost u dva jezika, obogaćivanje	Dvojezičnost

2.2.3.1. Jednojezični modeli dvojezičnoga obrazovanja

Već je prema nazivu ovih modela evidentno da se putem ovih modela ne promiče dvojezičnost, već postizanje visoke jezične i komunikacijske kompetencije u jednome jeziku i to u statusno većinskome jeziku. Naime, sva tri tipa jednojezičnih modela obrazovanja odnose se isključivo na obrazovanje pripadnika manjina³¹. **Programi strukturiranoga uranjanja** (eng. *mainstreaming/submersion*³²) modeli su dvojezičnoga obrazovanja namijenjeni djeci pripadnicima manjina te se nastava u takvim modelima odvija na većinskome jeziku (obično službenome jeziku određene države). Nastavnici su najčešće govornici većinskoga jezika. Obrazovanjem se u ovakvim modelima ne podržava razvoj manjinskoga (prvoga) jezika učenika, već je primarni obrazovni cilj zapravo asimilirati učenike pripadnike manjinskih zajednica u većinsko društvo. Brisk (2006) razlikuje tzv. „*submersion*“ model i „*structural immersion*“, model dvojezičnoga obrazovanja pri čemu je u ovome drugome modelu dozvoljeno simplificiranje većinskoga jezika u izvođenju nastave sa svrhom postizanja boljega razumijevanja nastavnog sadržaja. U SAD-u se nerijetko primjenjuje i model dvojezičnoga obrazovanja tzv. „*Submersion program with Withdrawal Classes*“ koji se odnosi na obrazovanje učenika pripadnika manjinskih zajednica na većinskome jeziku uz osiguravanje dodatne nastave učenja toga (engleskoga) jezika. Međutim, uvidom u istraživanja obrazovanja u ovakvim modelima dvojezičnoga obrazovanja razvidno je postojanje kritika ovakvoga modela obrazovanja (Menken, 2009; Valdes, 2006). Naime, neke od kritika polaze od činjenice da učenici usvajaju znatno nižu razinu teorijskoga znanja nastavnoga predmeta zbog nedovoljnoga poznavanja jezika na kojem se izvodi nastava. Čak i dodatno učenje većinskoga jezika ne osigurava postizanje dostatnih jezičnih znanja učenika u tome jeziku, potrebnih za praćenje i učenje nastavnoga sadržaja. Uz nedovoljnu razinu jezičnoga znanja, koja se očekuje za određenu dob i određeni razred, u ovakvim modelima problematično je i pitanje socijalne i emocionalne adaptacije učenika. Skutnabb-Kangas (2000) ističe da je obrazovanje učenika pripadnika manjinskih zajednica u ovakvim modelima obrazovanja, dakle istovremeno ovladavanje novim jezikom i svladavanje nastavnoga

³¹ Ranije u tekstu navedene su i opisane vrste i položaj manjina u društvu te njihove međusobne razlike. S obzirom na nepostojanje jedinstvene definicije istih te različitoga poimanja među autorima, što se očituje u znanstvenoj literaturi, u ovome radu u kontekstu dvojezičnoga obrazovanja, pojam manjine odnosi se na jezične manjine, neovisno o pravnoj i zakonskoj regulativi istih u različitim zemljama.

³² Baker (2011) ističe da se termin „*submersion*“ odnosi na nastavu za pripadnike manjina prema tipa strukturiranoga uranjanja, međutim kada se govori o nazivima škola u kojima se izvodi takva nastava, gotovo nikada se ne rabi naziv „*submersion school*“, već „*mainstreaming school*“.

sadržaja, izuzetno kognitivno zahtjevno i stresno, te da proces ovakvoga obrazovanja može rezultirati razvojem nedostatnoga samopouzdanja, samopoštovanja i općega nezadovoljstva učenika. Navedena autorica submerzivne modele dvojezičnoga obrazovanja naziva još i tzv. „*sink-or-swim*“ modelima što u doslovnome prijevodu znači „potoni ili plivaj“. Drugim riječima, ovakvim se obrazovanjem ne razvija jezična i komunikacijska kompetencija prvoga, manjinskoga jezika, stoga ni dvojezičnost, već isključivo jezična i komunikacijska kompetencija u većinskome jeziku, što utječe na cjelokupan obrazovni uspjeh učenika. Ovakvi se modeli obrazovanja najčešće primjenjuju u zemljama zapadne Europe za obrazovanje djece statusa izbjeglica ili djece imigranata (Skutnabb-Kangas, 2000). S obzirom da umjetno i nasilno odricanje migranata od kulturnoga identiteta dodatno slabi integrativne procese (Previšić, 1996), može se zaključiti kako se obrazovanjem u ovakvim modelima ne promiče razvoj višejezičnosti učenika, a time ni razvoj višekulturalnoga identiteta, već isključivo prihvaćanje većinskoga jezika i kulture. Zanimljivo je spomenuti i podatak, koji autorica navodi, da je u takvim modelima dvojezičnoga obrazovanja nerijetko prisutan fenomen takozvanoga „*drop out-a*“, odnosno odustajanje od obrazovanja učenika pripadnika manjinskih zajednica.

Segregacijski model dvojezičnoga obrazovanja zapravo i nije dvojezični model obrazovanja budući da je ovakvo obrazovanje isključivo namijenjeno pripadnicima manjinskih zajednica u potpuno homogenim razredima, a nastava se provodi isključivo na manjinskome jeziku. Skutnabb-Kangas i McCarty (2008) ističu da se ovakav tip obrazovanja obično provodi u lošim ekonomskim i obrazovnim uvjetima te da su nastavnici većinom jednojezični govornici manjinskoga jezika, a obrazovani je cilj ovoga modela obrazovanja isključivo segregacija učenika pripadnika manjinskih zajednica. Autorice ističu da se ovaj model, srećom, relativno rijetko primjenjuje u obrazovnoj praksi.

2.2.3.2. Slabi dvojezični modeli obrazovanja

Tranzicijski model dvojezičnoga obrazovanja slabi je model dvojezičnoga obrazovanja i odnosi se na obrazovanje učenika pripadnika manjinskih zajednica s isključivo asimilacijskom svrhom. U ovakvome modelu dvojezičnoga dozvoljena je uporaba manjinskih jezika (prvoga jezika učenika) u nižim razredima škole, s postupnim smanjenjem uporabe toga jezika u nastavi. Drugim riječima učenici pripadnici manjinskih zajednica započinju školovanje u razredima heterogenim prema pripadnosti učenika većinskoj i manjinskoj kulturi, u kojima se simultano odvija dvojezična nastava, ali se uporaba manjinskoga jezika postupno smanjuje porastom jezične i komunikacijske kompetencije u drugome (većinskome) jeziku. Ovo je, trenutno, jedan od najčešće primjenjivanih modela obrazovanja za učenike pripadnike manjinskih zajednica u Sjedinjenim Američkim Državama. Baker (2011) razlikuje dva tipa tranzicijskoga modela dvojezičnoga obrazovanja: tzv. „rani izlazak“ (eng. „*early exit*“) i „kasni izlazak“ (eng. „*late exit*“). Modeli „ranoga izlaska“ dominirali su osamdesetih i devedesetih godina prošloga stoljeća u SAD-u, a glavna je karakteristika tih modela uporaba manjinskoga jezika maksimalno dvije godine od početka školovanja te nastavak školovanja na većinskome jeziku. Tzv. „kasni izlazak“ modeli odnose se na nastavu koja je organizirana na način da određeni broj učenika pripadnika manjinskih zajednica polazi nastavu na manjinskome jeziku do šestoga razreda osnovne škole i tada nastavlja obrazovanje na većinskome jeziku. Učitelji su u ovakvome modelu obrazovanja najčešće dvojezični govornici.

Tradicionalni model dvojezične nastave drugi je tip slabih dvojezičnih modela, a odnosi se na nastavu na službenome (većinskome) jeziku u više-manje jezično homogenim razredima uz učenje jednoga ili više stranih jezika koji se uči kao nastavni predmet. Budući da u ovakvome modelu učitelji najčešće nisu izvorni govornici te se drugi jezik uči kao strani jezik Baker ističe (2011, 218) da ovakvo obrazovanje rijetko rezultira funkcionalno dvojezičnim govornicima.

Treći slabi model dvojezičnoga obrazovanja je takozvano **separatno obrazovanje**, a odnosi se na obrazovanje učenika pripadnika manjinskih zajednica u strogo jezično homogenim razredima u kojima se nastava izvodi isključivo na manjinskome jeziku. Separatno obrazovanje relativno je rijetko, a cilj ovakvoga tipa obrazovanja najčešće se navodi razvoj neovisnosti manjinskih zajednica te očuvanje etnolingvističke vitalnosti.

2.2.3.3. Jaki modeli dvojezičnoga obrazovanja

Tijekom šezdesetih godina prošloga stoljeća razvijen je jedan, od možda najpoznatijih, modela dvojezičnoga obrazovanja za kojega se smatra da pripada kategoriji jakih modela. Riječ je o tzv. **modelu imerzije** nastalome u Kanadi u pokrajini Ontario kao posljedica uspješnoga projekta. Ovaj je model obrazovanja primarno namijenjen učenicima govornicima većinskoga jezika koji, pohađajući određene nastavne predmete koji se izvode na drugome (stranome ili manjinskome) jeziku, razvijaju tzv. funkcionalnu dvojezičnost, odnosno visoku razinu jezične i komunikacijske kompetencije u oba jezika. Prvi ovakav model obrazovanja proveden je 1965. godine u Saint-Lambertu u Kanadi kada je nekolicina roditelja engleskoga govornog područja zatražila učenje francuskoga jezika za svoju djecu na način da djeca uče određene nastavne sadržaje na francuskome jeziku. Ovakvim obrazovanjem nastojala se razvijati dvojezičnost i bikulturalnost učenika. Budući da su ishodi ovakvoga obrazovanja bili izuzetno pozitivni, nakon provedbe ovoga projekta zabilježen je porast primjene ovakvoga tipa obrazovanja i u drugim državama, prvenstveno u SAD-u, ali i drugdje. Prednosti ovoga modela u odnosu na slabe modele dvojezičnoga obrazovanja imerzije proizlaze iz nekoliko čimbenika: ovakvo obrazovanje nije obvezno već je proizvoljno, što znači da se učenici samovoljno opredjeljuju za ovaj tip obrazovanja te im je dozvoljena uporaba „kućnoga jezika“ tijekom prve dvije godine školovanja; nastavnici su obvezno dvojezični govornici; jezik se ne uči kao nastavni predmet (eksplicitno učenje) već je jezik sredstvo učenja nastavnoga sadržaja (implicitno učenje); većina učenika ima približno jednako razvijene razine poznavanja i uporabe drugoga jezika.

Drugi jaki model dvojezičnoga obrazovanja je **dvojezično obrazovanje na nasljednim jezicima**. Radi se o obrazovanju primarno namijenjenome učenicima pripadnicima manjinskih zajednica kojima je dozvoljeno u nastavi rabiti svoj nacionalni ili nasljedni jezik uz istovremenu primjenu službenoga jezika države u kojoj žive. Omjer je uporabe nasljednoga jezika i službenoga jezika u ovakvim modelima obrazovanja najčešće 80:20, a etnički je sastav učenika u takvim razredima najčešće vrlo homogen te su učenici najčešće pripadnici određene manjinske zajednice. Vrlo se često ovakav model u literaturi neopravdano zamjenjuje dvosmjernim modelom obrazovanja u kojem je nastava organizirana prema omjeru 90:10, a koji će biti opisan u sljedećemu odlomku.

Kada se školski razredi formiraju tako da je u njima otprilike jednak broj učenika pripadnika određene manjinske i većinske jezične zajednice te se oba jezika rabe gotovo istom mjerom u nastavi, tada se takvi modeli dvojezičnoga obrazovanja nazivaju **dvosmjernim dvojezičnim modelima ili modelom dualnoga jezika**. U ovakvome modelu obrazovanja razredi se formiraju na način da se osigura približno jednak broj učenika pripadnika manjinske jezične zajednice i većinske zajednice, pri čemu su učitelji ovakve nastave obvezno dvojezični govornici oba jezika. Budući da se dva jezika rabe istovremeno u nastavi Lindholm-Leary (2001) ističe da se ovakvim obrazovanjem postiže uravnoteženi tip dvojezičnosti. Baker (2011) pak navodi terminološke razlike u nazivima škola u kojima se provodi ovakav tip dvojezičnoga obrazovanja te se potonje u stručnoj literaturi nazivaju različitim nazivima: dvosmjerne škole (eng. *Two Way schools*), dvosmjerna imerzija (eng. *Two Way Immersion*), dvosmjerno dvojezično obrazovanje (eng. *Two Way bilingual education*) i dvostruka imerzija (eng. *Double immersion*). Postoji nekoliko tipova dvosmjernoga dvojezičnoga modela obrazovanja:

a.) Model 50%-50% u kojem se nastava održava na većinskome i manjinskome jeziku u jezično heterogenim razredima i to na način da polovinu razreda čine učenici pripadnici manjinske jezične zajednice, a drugu polovinu razreda učenici pripadnici većinske jezične zajednice. U ovakvome modelu nastava se odvija usporedno na dva jezika (manjinskome i većinskome) u svih razredima osnovnoga obrazovanja. Ovakvim se konceptom nastave, dakle omjerom učenika pripadnika manjinske i većinske jezične zajednice kao i uporabe dvaju jezika u nastavi, promiče razvoj uravnotežene dvojezičnosti te razvoj višekulturalnoga identiteta. Genesee i Gandara (1999) ističu da se ovakvim obrazovanjem promiče razvoj komunikacijskih vještina i sposobnosti učenika, ali i kulturalne svjesnosti te smanjuje razvoj stereotipa, predrasuda i diskriminacije među učenicima različitoga jezičnog i kulturnog nasljeđa.

b.) Model 90%-10% u kojemu se nastava 90 posto vremena provodi na manjinskome jeziku u prvome razredu osnovnoga obrazovanja, ali se postotak nastave na manjinskome jeziku smanjuje s porastom stupnja obrazovanja i to na način da omjer manjinskoga i većinskoga jezika od drugoga do trećega razreda iznosi 80 naprema 20, a od četvrtoga razreda do kraja osnovnoga obrazovanja taj omjer iznosi 50 naprema 50.

U svim je dvosmjernim modelima dvojezičnoga obrazovanja, neovisno o postotku uporabe manjinskoga, odnosno većinskoga jezika, obvezna jezična separacija, tj. odvojena uporaba dvaju jezika u nastavi što je uređeno nastavnim kurikulumom.

To znači da nastavnici, koji također moraju obvezno biti dvojezični govornici, ciljano rabe u predviđenome vremenu manjinski, odnosno većinski jezik, a jezična ponašanja poput prebacivanja i miješanja kodova nisu poželjna tijekom nastave.

Četvrti jaki model dvojezičnoga obrazovanja čini **dvojezično obrazovanje na većinskim jezicima**. Radi se o dvojezičnome obrazovanju koje se najčešće primjenjuje u državama koje su politički uređene kao višekulturalne i višejezične države poput Luksemburga ili Singapura. Takvi modeli obrazovanja odnose se na nastavu na dvama jezicima pri čemu su oba jezika statusno većinski jezici. Omjer broja učenika govornika jednoga odnosno drugoga jezika nije strogo određen te može varirati ovisno o školskome i nastavnome kurikulumu. Na području europskoga kontinenta ovakav tip dvojezičnoga obrazovanja još se naziva sadržajno i jezično integrirano učenje (eng. *Content and Language Integrated Learning, CLIL*), a odnosi se na učenje manjega broja sadržaja nastavnih predmeta (primjerice fizike ili geografije) putem jezika koji se istovremeno uči kao strani jezik u školi. Osim obrazovne dimenzije modeli ovakvoga tipa imaju i jaku političku i ekonomsku svrhu u smislu razvoja Europe kao multikulturalne zajednice.

U kontekstu opisa tipologije dvojezičnih modela obrazovanja nužno je spomenuti i **internacionalne škole**, prisutne u sustavu obrazovanja većine demokratskih država. Obrazovanje u takvim školama kurikulumski je usmjereno na razvoj interkulturalnih kompetencija, međutim primarna obrazovna svrha nije razvoj dvojezičnosti učenika. Nastava se obično provodi na engleskome jeziku, koji zapravo sve više postaje jezik međunarodnih razmjera.

Već je spomenuto kako pitanja jezičnoga obrazovanja suvremenih država nisu samo obrazovna pitanja, već i pitanja političkih i ekonomskih ciljeva određene države. U tom smislu zanimljivo je istaknuti mišljenje eminentne skandinavske znanstvenice Skutnabb-Kangas³³ koja naglašava neposredan utjecaj primjene određenih modela dvojezičnoga obrazovanja na geopolitički razvoj zemlje. Autorica također, kao i Baker, razlikuje tri općenite skupine modela dvojezičnoga obrazovanja opisane u knjizi „*Linguistic Genocide in Education-or Worldwide Diversity and Human Rights?*“: forme dvojezičnoga obrazovanja kojima se ne promiče dvojezičnost ili tzv. „ne-forme“ (eng. *non-forms of bilingual education*),

³³ Tove Skutnabb-Kangas umirovljena je sveučilišna profesorica koja je tijekom znanstvene karijere predavala na nekoliko eminentnih sveučilišta (Abo Akademi University Vasa, University of Roskilde). Njezino primarno znanstveno područje interesa obuhvaća ljudska prava te obrazovanje osoba pripadnika manjina, zatim višejezičnost, obrazovne jezične politike, globalno širenje engleskoga jezika, integraciju manjina, etnicitet, rasizam te rodna pitanja. U svojoj dosadašnjoj karijeri napisala je dvadeset i osam radova u monografijama, bila jsuradnica dvadeset monografija, napisala je preko stotinjak radova u različitim knjigama te preko stotinjak članka u znanstvenim časopisima. Autorica je svjetski priznata stručnjakinja u području obrazovanja na manjinskim jezicima te općenito u području prava osoba pripadnika manjina.

slabe forme (eng. *weak forms of bilingual education*) i jake forme (eng. *strong forms of bilingual education*)³⁴. Takozvane „ne-forme“ dvojezičnoga obrazovanja, autorica uopće ne smatra modelima dvojezičnoga obrazovanja iz razloga što se u takvim modelima ne promiče uporaba dvaju jezika, već se jedan jezik uči kao strani jezik (kao nastavni predmet), a ne kao medij putem kojega se uči neki drugi nastavni sadržaj. Skutnabb-Kangas (2000) ističe da primjena takvih modela obrazovanja u zapadnim zemljama najčešće rezultira razvojem jednojezičnosti i to u većinskome jeziku neovisno o tome polaze li takve programe obrazovanja učenici većinske ili manjinske jezične zajednice. U slabim formama dvojezičnoga obrazovanja kao i u „ne-formama“ dvojezičnoga obrazovanja prisutna je dominantnost uporabe jednoga jezika i to u većini slučajeva jezika većinske zajednice, stoga se i takvim modelima obrazovanjem ne promiče dvojezičnost učenika, već takozvana „ograničena dvojezičnost“. Međutim, autorica ističe da se ovakvi modeli ipak mogu smatrati modelima kojima se promiče dvojezičnost, budući da je u takvim modelima obvezna uporaba drugoga jezika kao medija kojim se uče određeni nastavni sadržaji. Kao tipični primjer slabih modela dvojezičnoga obrazovanja navodi se tranzicijski model obrazovanja. Jaki modeli dvojezičnoga obrazovanja, su prema Skutnabb-Kangas (2000), oni modeli u kojima je uz brojne obrazovne ciljeve jedan od ciljeva i razvoj višejezične kompetencije, odnosno razvoj visoke razine jezične i komunikacijske kompetencije učenika u dvama jezicima. Razvoj višejezičnosti u takvim modelima podjednako se očekuje od učenika pripadnika manjinskih jezičnih zajednica kao i od učenika pripadnika većinskih jezičnih zajednica.

³⁴ Detaljan pregled podjele dvojezičnih modela obrazovanja prema Skutnabb-Kangas opisuje Blažević Simić u doktorskoj disertaciji: Blažević Simić, A. (2014), Modeli obrazovanja na jezicima manjina: komparativna analiza europskih iskustava (doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

2.4. Pristupi dvojezičnome obrazovanju u Republici Hrvatskoj

Kada se govori o pristupima dvojezičnome obrazovanju u hrvatskome odgojno-obrazovnome sustavu, nužno je reći kako se oni uglavnom odnose na organizaciju nastavnoga procesa na jezicima i pismima nacionalnih manjina, budući da jedan model takve nastave uključuje dvojezičnu nastavu. Međutim, kao što je već spomenuto ranije u radu, određeni tipovi dvojezičnoga obrazovanja odnose se i na obrazovne modele namijenjene pripadnicima većinske kulture koji putem takve, dvojezične nastave razvijaju jezičnu i komunikacijsku kompetenciju u dvama jezicima, to jest takozvanu funkcionalnu dvojezičnost. Nažalost, takvih je obrazovnih modela u Hrvatskoj relativno malo. Prema podacima Ministarstva znanosti obrazovanja i sporta Republike Hrvatske u Hrvatskoj trenutno postoji devet škola koje provode dvojezični nastavni program³⁵ namijenjen pripadnicima većinske kulture odnosno govornicima većinskoga jezika, dakle hrvatskoga. U tim se školama sadržaji određenih nastavnih predmeta provode, osim na hrvatskome jeziku, i na jednom od stranih jezika (engleskome, njemačkome ili francuskome) koji pri tome nemaju status manjinskoga jezika. Nastavni plan i program je, dakle, isti kao i u redovitim školama, samo se sadržaji određenoga nastavnog predmeta izvode na stranome jeziku. Pri tome je potrebno napomenuti da nastavnici tih predmeta u većini slučajeva nisu izvorni govornici stranih jezika.

Imajući u vidu Bakerovu tipologiju dvojezičnih modela obrazovanja, dvojezični model obrazovanja, koji se primjenjuje u Hrvatskoj, ne može se svrstati niti u jednu kategoriju dvojezičnih modela, no s obzirom da su polaznici navedenih programa najčešće pripadnici većinske kulture, odnosno govornici većinskoga jezika te se strani jezik ne uči kao zasebni nastavni predmet, već kao medij putem kojega se uče nastavni sadržaji (najčešće nastavni predmeti iz skupine prirodnih znanosti kao što su geografija, fizika ili kemija), ovakav model dvojezičnoga obrazovanja može se svrstati u kategoriju jakih modela dvojezičnoga obrazovanja.

³⁵ Dvojezični program u Hrvatskoj provode sljedeće škole: IV. gimnazija u Zagrebu, X. gimnazija „Ivan Supek“ u Zagrebu, XVI. gimnazija u Zagrebu, XVIII. gimnazija u Zagrebu, Prva gimnazija Varaždin, II. gimnazija Osijek, Strojarska i prometna škola Varaždin, Graditeljska, prirodoslovna i rudarska škola Varaždin I Gospodarska škola Varaždin. Podaci dostupni na web stranici: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3389> (12. 3. 2106.).

Drugi tip dvojezičnih programa u Hrvatskoj odnosi se na obrazovanje pripadnika manjinskih zajednica, odnosno na obrazovanje na manjinskim jezicima. Pripadnici nacionalnih manjina u Hrvatskoj ostvaruju pravo na odgoj i obrazovanje na svome jeziku i pismu prema Ustavu Republike Hrvatske (N.N., 56/90, 135/97, 8/98, 113/00,124/00, 28/01, 41/01, 55/01, 76/,10), Ustavnome zakonu o pravima nacionalnih manjina (N.N., 155/02) te Zakonu o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina (N.N., 51/00 i 56/00). U izvorišnim osnovama Ustava Republike Hrvatske stoji: „Polazeći od iznesenih povijesnih činjenica, te općeprihvaćenih načela u suvremenu svijetu i neotuđivosti i nedjeljivosti, neprenosivosti i nepotrošivosti prava na samoodređenje i državnu suverenost hrvatskog naroda, uključujući i neokrnjeno pravo na odcjepljenje i udruživanje, kao osnovnih preduvjeta za mir i stabilnost međunarodnog poretka, Republika Hrvatska ustanovljuje se kao nacionalna država hrvatskoga naroda i država pripadnika nacionalnih manjina: Srba, Čeha, Slovaka, Talijana, Mađara, Židova, Nijemaca, Austrijanaca, Ukrajinaca, Rusina, Bošnjaka, Slovenaca, Crnogoraca, Makedonaca, Rusa, Bugara, Poljaka, Roma, Rumunja, Turaka, Vlaha, Albanaca i drugih, koji su njezini državljani, kojima se jamči ravnopravnost s građanima hrvatske narodnosti i ostvarivanje nacionalnih prava u skladu s demokratskim normama OUN-a i zemalja slobodnoga svijeta.“ (Ustav Republike Hrvatske, 2010). Republika Hrvatska, dakle, priznaje dvadeset i dvije nacionalne manjine te im jamči visoku razinu prava koja uključuju i pravo na obrazovanje na manjinskim jezicima. Nužno je, pri tome, napomenuti kako se Ustavnim zakonom o pravima nacionalnih manjina reguliraju prava isključivo pripadnika nacionalnih manjinskih zajednica, ali ne i drugih manjinskih zajednica poput etničkih i jezičnih. Međutim, u članku 7. Ustavnoga zakona o pravima nacionalnih manjina (N. N., 155/02) spominju se etnička, jezična i nacionalna prava pripadnika manjinskih zajednica: „...Republika Hrvatska osigurava ostvarivanje posebnih prava i sloboda pripadnika nacionalnih manjina koja oni uživaju pojedinačno ili zajedno s drugim osobama koje pripadaju istoj nacionalnoj manjini, a kada je to određeno ovim Ustavnim zakonom ili posebnim zakonom, zajedno s pripadnicima drugih nacionalnih manjina, naročito:

1. služenje svojim jezikom i pismom, privatno i u javnoj uporabi, te u službenoj uporabi;
2. odgoj i obrazovanje na jeziku i pismu kojim se služe;
3. uporabu svojih znamenja i simbola;
4. kulturna autonomija održavanjem, razvojem i iskazivanjem vlastite kulture, te očuvanja i zaštite svojih kulturnih dobara i tradicije;
5. pravo na očitovanje svoje vjere te na osnivanje vjerskih zajednica zajedno s drugim

pripadnicima te vjere;

6. pristup sredstvima javnog priopćavanja i obavljanja djelatnosti javnog priopćavanja (primanje i širenje informacija) na jeziku i pismu kojim se služe;
7. samoorganiziranje i udruživanje radi ostvarivanja zajedničkih interesa;
8. zastupljenost u predstavničkim tijelima na državnoj i lokalnoj razini, te u upravnim i pravosudnim tijelima;
9. sudjelovanje pripadnika nacionalnih manjina u javnom životu i upravljanju lokalnim poslovima putem vijeća i predstavnika nacionalnih manjina;
10. zaštitu od svake djelatnosti koja ugrožava ili može ugroziti njihov opstanak, ostvarivanje prava i sloboda.“

Iako su u hrvatskoj zakonskoj regulativi prava etničkih i jezičnih manjina regulirana de facto pravima nacionalnih manjina, Tatalović i Lacović (2011, 376) ističu da je Hrvatska zapravo jedna od rijetkih zemalja poput Slovenije i Rumunjske koja pripadnicima nacionalnih manjina ne osigurava samo zaštitu nacionalnog i kulturnog identiteta, već i posebna mjesta u parlamentu, dakle pravo na političku prezentaciju i artikulaciju njihovih interesa.

U popisu stanovništva Republike Hrvatske (2013) Državnoga zavoda za statistiku, stanovništvo je podijeljeno prema nekoliko kriterija uključujući državljanstvo, narodnost, vjeru te materinski jezik. Materinski je jezik, pri tome, u metodološkim objašnjenima, određen kao jezik koji je osoba naučila govoriti u ranome djetinjstvu odnosno jezik koji osoba smatra svojim materinskim jezikom, ako se u kućanstvu govorilo više jezika. Ovdje je evidentno da se uporabom termina materinski jezik zapravo želi istaknuti pripadnost pojedinca određenoj etničkoj i jezičnoj zajednici, a ne stupanj znanja i uporabe jezika, tj. materinski se jezik ne odnosi na jezik koji je nužno u svakodnevnoj funkciji, već jednostavno jezik usvojen u obitelji.

Prema popisu stanovništva Republike Hrvatske (2013) Hrvatska je relativno homogena država čije stanovništvo prema kriteriju narodnosti 90,42 % čine Hrvati, 95,60% stanovništva određuje hrvatski jezik kao materinski jezik, a 86,82% stanovništva su prema kriteriju vjere katolici. U istome je dokumentu naveden udio pripadnika nacionalnih manjina koji u ukupnom broju stanovništva iznosi 7,67% s najvećim brojem pripadnika srpske nacionalne manjine (4, 36%).³⁶

³⁶ Podatci Državnoga zavoda za statistiku: <http://www.dzs.hr/> (5. 3. 2016.)

Pripadnici nacionalnih manjina ostvaruju danas u Hrvatskoj svoje ustavno pravo na odgoj i obrazovanje trima osnovnim modelima i posebnim oblicima školovanja.³⁷

1. Model A u kojem se sva nastava izvodi na jeziku i pismu nacionalne manjine,
2. Model B koji uključuje dvojezičnu nastavu na hrvatskom jeziku i jeziku i pismu nacionalne manjine,
3. Model C u kojem se uz obrazovanje na većinskom jeziku (hrvatskom) njeguje jezik i kultura nacionalne manjine,
4. Oblik nastave u kojem se jezik nacionalne manjine uči kao jezik sredine,
5. Posebni oblici nastave: ljetna škola, zimska škola, dopisno-konzultativna nastava,
6. Posebni programi za uključivanje učenika romske populacije u odgojno-obrazovni sustav.

Pripadnici nacionalnih manjina imaju mogućnost obrazovati se na prvome (materinskome) jeziku na svim stupnjevima obrazovanja od predškolskoga do visokoškolskoga obrazovanja te sami predlažu i odabiru model i program u skladu s postojećim zakonima i svojim mogućnostima za realizaciju programa. Prema popisu škola s nastavom na jeziku i pismu nacionalnih manjina Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta³⁸, evidentan je najveći broj osnovnih škola gdje se nastava ostvaruje prema modelu C, koji se prema Bakerovim kriterijima tipologije dvojezičnih modela obrazovanja (2011) može smatrati jednojezičnim modelom, budući da se zapravo sva nastava u takvim obrazovnim programima izvodi na većinskome (hrvatskome) jeziku, a manjinski se jezik, kao i kultura, uči dodatnim oblicima nastave. Prema navedenome je popisu evidentno najmanji broj osnovnih škola u kojima se ostvaruju dvojezični programi, odnosno nastava prema B modelu, koji je prema Bakerovoj tipologiji jaki model dvojezičnoga obrazovanja.

³⁷ Podatci Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3154> (3.3.2016.)

³⁸ Prema podacima Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta (dobiveni na osobni upit autorice ovoga rada, 11. 3. 2016.) u pedagoškoj godini 2015./2016. predškolskim odgojem i obrazovanjem na materinskome jeziku obuhvaćeno je: 462 djece pripadnika srpske nacionalne manjine i to u dvanaest dječjih vrtića i pri dvije osnovne škole, 166 djece pripadnika mađarske nacionalne manjine u četiri dječja vrtića, 1150 djece talijanske nacionalne manjine u petnaest dječjih vrtića, 180 djece pripadnika češke nacionalne manjine u četiri dječja vrtića te pripadnici židovske nacionalne manjine u jednome vrtiću u Zagrebu. Prema istim podacima za školsku godinu 2013./2014. Nastava se na jeziku i pismu nacionalnih manjina u Hrvatskoj provodi prema modelu A u 35 osnovnih škola te 12 srednjih škola, prema modelu B u 4 osnovne škole i jednoj srednjoj školi te prema modelu C u 117 osnovnih škola te 12 srednjih škola. Detaljan popis dječjih vrtića i škola u kojima se provodi odgoj i obrazovanje na jezicima manjina nalazi se u prilogu (prilog 1.).

Kad su u pitanju srednje škole u kojima se ostvaruju programi za pripadnike nacionalnih manjina, vidljivo je da je najveći broj škola u kojima se provodi nastava prema modelu A ili prema modelu C, a najmanji je broj škola prema modelu B. Iako sva tri modela obrazovanja za pripadnike nacionalnih manjina uključuju promicanje i razvoj jezične i interkulturalne kompetencija učenika, zapravo se samo model B može svrstati u kategoriju jakih modela dvojezičnog obrazovanja. Budući da je u Hrvatskoj najmanji broj škola za pripadnike nacionalnih manjina u kojima se nastava provodi prema tome modelu B, razvidna je potreba za osiguravanjem novih „jakih“ modela dvojezičnog obrazovanja u kojima će odgojno-obrazovni cilj biti usmjeren na ravnopravno jačanje jezične kompetencije u oba jezika, dakle manjinskoga i većinskoga jezika kao i učenje vrijednosti manjinske i većinske kulture čime se stvaraju preduvjeti za djelovanje interkulturalne odgojne zajednice. Može se dakle, reći da je unatoč opredijeljenosti Hrvatske kao multikulturalne zemlje te usmjerenosti obrazovne politike prema razvoju višejezične i interkulturalne kompetencije, razvidna potreba za unaprjeđivanjem pristupa dvojezičnoj nastavnoj praksi, čemu svjedoči relativno mali broj škola u kojima se provodi dvojezična nastava.

2.3. INTERKULTURALIZAM

2.3.1. Kultura

Kultura je pojam koji se upotrebljava za brojne međusobno različite i neovisne koncepte i artefakte. Je li kultura dio društvenoga ili osobnoga habitusa? Je li kultura sastavni element jezika ili je jezik dio kulture? Je li kulturu uopće moguće definirati neovisno o povijesti, tradiciji, vjeri i političkim promjenama nekoga naroda? Pitanja su to na koja nema jedinstvenih odgovora, već oni polaze iz različitih tumačenja, odnosno različitih epistemoloških pretpostavki. Kulturu je nemoguće jedinstveno definirati budući da se ovaj fenomen može razmatrati iz različitih znanstvenih perspektiva. Namjera ovoga poglavlja nije elaborirati postojeće koncepte i paradigme kulture, međutim za razumijevanje fenomena interkulturalizma kao i njegovih odrednica o kojima će se također raspravljati u radu, nužno je razmotriti neke definicije kulture.

Teorijsko poimanje kulture zahtijeva razmatranje svih dimenzije ovoga fenomena u različitim disciplinama i kontekstima. Primjerice, Samovar, Porter i McDaniel (2013) navode postojanje više od 164 definicija riječi kultura koje su nastale pregledom antropološke literature još sredinom prošloga stoljeća. Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić (2001) pak navode postojanje više od 250 različitih definicija koje se mogu svrstati u deskriptivne, povijesne, normativne, psihološke i genetske skupine. Unatoč različitim konceptima i definicijama može se reći da se kultura odnosi na apstraktne entitete koji uključuju vrijednosti, stavove, mišljenja i vjerovanja ljudi nekoga društva, odnosno da je kultura složeni sustav koji čine različite vrijednosti. Riječ kultura etimološki dolazi iz latinske riječi *colere* što u doslovnome prijevodu znači nastanjivati, uzgajati, štititi, poštovati. Kultura se dakle, odnosi na skup pretpostavki i vrijednosti koji je čovjek stvorio, odnosno koji je nastao kao posljedica ljudskoga djelovanja. U Leksikonu temeljnih pedagoških pojmova pedagoška je kultura određena kao sustav običaja, tradicija, vjerovanja, vrijednosti i djelatne prakse u školi ili cjelokupnome školstvu, kao brižljiva potpora njihovu radu i izvan nje (2000, 168).

Kroeber i Kluckhohn (1952) definiraju kulturu³⁹ kao konstrukt kojega čine različiti implicitni i eksplicitni obrasci ponašanja koji se usvajaju i prenose putem simbola, a prema kojima postoje distinkcije među grupacijama ljudi. Nadalje, navedeni autori ističu da esencijalnu srž kulture čine ideje proizašle iz tradicije i vrijednosti povezane s istima (1952, 35). Adler (1997) proširuje svoje viđenje pojma kulture ističući da ljudska bića izražavaju svoju kulturu putem ponašanja u određenim socijalnim kontekstima koji ovise o implicitnim vrijednostima, stavovima i vjerovanjima pojedinca. Ovakvim shvaćanjem kulture objašnjava se različito ponašanje ljudi različitih kultura u sličnim ili istim socijalnim događajima. Triandis (1994) ističe da je većina autora u području primijenjene psihologije i tzv. kros-kulturalne psihologije suglasna s činjenicom da je kultura produkt znanja, mišljenja, vjerovanja, uloga i normi grupacija ljudi, stoga će se i u ovome radu kultura razmatrati na taj način.

Prema Sewell-u (2005) kultura je semiotička⁴⁰ dimenzija općega humanog socijalnog djelovanja. Dotični autor razlikuje dva koncepta kulture: kultura kao apstraktna analitička dimenzija koja se može uspoređivati s drugim kategorijama poput primjerice povijesti te kultura kao kolektivni entitet ili izomorfna kategorija društva. Ukoliko se govori o prvome slučaju imenica *kultura* će uvijek biti u jednini dok će u drugome slučaju biti u množini (culture vs. cultures). Kultura nije trajna i konstantna kategorija, već promjenjiva ovisno o drugim društvenim događajima i promjenama. U tome kontekstu može se reći da postoje pet elementa kulture koji pripadnike jedne kulture razlikuju od pripadnika druge: povijest, religija, vrijednosti, društvene organizacije i jezik. Pri tome je važno istaknuti ulogu jezika kao jednoga aspekta kulture budući da je jezik glavni činilac interkulturalne komunikacije, temeljne odrednice interkulturalne kompetencije. Jezik je jedan od najuniverzalnijih i najraznolikijih oblika ekspresije ljudske kulture i stoga možda čak i najvažniji (UNESCO, 2006).

Hall (1976) smatra da je kultura element podsvjesnoga ljudskoga djelovanja uspoređujući je s nevidljivim mehanizmom kontrole ljudskoga ponašanja. Prema njegovom shvaćanju ljudi postaju svjesni vlastite kulture tek u kontaktu s pripadnici neke druge kulture.

³⁹Kroeber i Kluckhohn u djelu *Culture: A critical review of concepts and definitions* navode da je termin *kultura* prvi upotrijebio Tylor 1871. godine stavljajući ga u opoziciju do tada upotrebljavanome terminu *tradicija* (1952, 9). Definicije se kulture prema spomenutim autorima mogu svrstati u pet skupina: deskriptivne, povijesne, normativne, psihološke, strukturne i genetske (Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić, 2001).

⁴⁰ Semiotika ili semiologija je znanstvena disciplina o simbolima i znakovima te načinima njihove uporabe.

Jedan od možda najpoznatijih koncepata kulture postavio je Hofstede (1991) određujući kulturu kao kolektivno programiranje ljudskoga uma koje razlikuje pripadnike jedne društvene zajednice od drugih. Hofstede zapravo proširuje dotadašnje koncepte kulture teorijom da je kultura konstrukt kojega s jedne strane čini narav ljudskih bića, odnosno ljudska „priroda“ te s druge strane pojedinačna osobnost. On razlikuje tri jedinstvene razine ljudskoga mentalnog programiranja: ljudsku prirodu, kulturu te ličnost (osobnost) pojedinca. Ljudska je priroda apsolutno jedinstvena za sva ljudska bića za razliku od kulture koja se uči i koja je specifična za određenu skupinu ljudi. Konačno, osobnost je pojedinca usko specifična za svakoga pojedinačno te se sastoji i od ljudske prirode, koja je urođena, i naučenih kategorija poput kulture. Imajući na umu navedene činjenice, kultura se može ilustrativno prikazati kao ledenjak pri čemu dio ledenjaka, koji je ispod razine vode i koji je veći, čine podsvjesni elementi kulture, a dio ledenjaka, koji se nalazi iznad razine vode i koji je u pravilu manji, čine svjesni elementi kulture. Hofstede (1991) proširuje shvaćanje kulture kao dvojakoga modela, dakle podsvjesnoga i svjesnoga, na četiri razine ili slojeva kulture koji su u međusobnom suodnosu u smislu da svaka viša razina pozitivno korelira s prethodnom, tj. da je stvaranje nove razine kulture produkt prethodne razine. Te se razine mogu prikazati u dijagramu koji je u stručnoj literaturi poznat kao „dijagram luka“. Početnu razinu toga dijagrama čine osobne univerzalne vrijednosti poput dobra i zla, racionalnoga i iracionalnoga i slično. Drugu razinu čine običaji koji se odnose na kolektivne, socijalno neophodne aktivnosti poput rituala pozdravljanja, socijalnih ili vjerskih rituala i drugo. Treću razinu čine heroji, odnosno štovane ličnosti s osobnim kvalitetama koje određena skupina ljudi štuje i čija ponašanja i postupci često služe kao uzor drugima. I konačno, četvrtu razinu čine simboli koji se odnose na geste, riječi, slike ili objekte koji imaju određeno značenje za pripadnike određene skupine ljudi. Pitanja su kulturalnih razlika među pripadnicima različitih društava u posljednje vrijeme izuzetno atraktivna u području ekonomije što je posljedica sveprisutnih globalizacijskih promjena kao i širenja multinacionalnih kompanija. Po pitanju kulturnih razlika te njihovom utjecaju na ekonomska pitanja, s posebnim naglaskom na pitanja zapošljavanja ljudi, veliki su doprinos dali Trompenaars i Hampden-Turner (1997). Navedeni su autori proveli longitudinalno istraživanje u trajanju od deset godina na uzorku većem od 45000 ispitanika koje su činili poslovni ljudi iz četrdeset različitih država. Istraživali su razlike u preferencijama ljudi različitih kultura te zaključili da se kultura sastoji, na temeljnoj razini, od osnovnih pretpostavki sličnih vrijednostima u Hofstedevom modelu, koje na nesvjesnoj razini, utječu na ljudsko ponašanje manifestno u socijalnim interakcijama. Spomenuti autori razlikuju i različite razine kulture: profesionalnu, organizacijsku i

nacionalnu kulturu. Katunarić (1996) navodi da kultura predstavlja obrazac ponašanja svojstven određenoj skupini ljudi pri čemu različiti simbolički elementi, od jezika do društvenih običaja, služe kao označitelji identiteta što je zanimljivo stajalište iz interkulturalističke perspektive budući da je u središnjem području interesa interkulturalizma upravo suodnos ljudi različitih kulturnih obilježja.

Pitanje nacionalne kulture proteklih godina predmetom je brojnih rasprava budući da ne postoje egzaktne kategorije prema kojima se fenomen nacionalne kulture može teorijski jasno odrediti. Prema Trompenaars i Hampden-Turner (1997)⁴¹ nacionalnu kulturu čine zajednička vjerovanja, vrijednosti, umjetnost i običaji pripadnika neke nacionalne zajednice. Posljednjih je desetljeća možda najviše citiran Hofstedeov model (1991) nacionalne kulture koji pojam nacije shvaća kao pripadnike jedne zemlje neovisno o njihovim drugim distinktivnim obilježjima poput jezika, vjere i drugo. Ovaj model nacionalne kulture čine četiri dimenzije mjerljive u svim nacionalnim kulturama:

- hijerarhijska distanca;
- individualizam-kolektivizam;
- ženstvenost-muževnost;
- anksioznost.

Hijerarhijska distanca odnosi se na način na koji pripadnici određenoga društva prihvaćaju podjelu moći među pojedincima u institucijama i organizacijama, pri čemu se institucije odnose na kategorije društva poput obitelji, škola, radnih mjesta i drugo. Dimenzija individualizma i kolektivizma pokazatelj je razina osjećaja pripadnika određenoga društva da skrbe i brinu isključivo za sebe i ljude u svojoj neposrednoj blizini (obitelj) ili i za članove šire društvene zajednice u smislu razvijanja društvene kohezije. Dimenzija ženstvenosti-muževnosti pokazatelj je zastupljenosti dviju dominantnih mjera vrijednosti u društvu, asertivne i kompetitivne mjere. One se odnose na tzv. muževnost ili brigu za druge te ženstvenost koja se odnosi na poboljšanje kvalitete života. Anksioznost kao posljednja dimenzija nacionalne kulture odnosi se na razinu strepnje članova nekoga društva, odnosno razinu osjećaja ugroženosti zbog nepoznatih i nesigurnih situacija u društvu.

⁴¹ Hofstedeov model nacionalne kulture nastao je na temelju znanstvenoga istraživanja provedenoga u više od pedeset različitih zemalja u drugoj polovici dvadesetoga stoljeća. Autor je proveo projekt u IBM-u, multinacionalnoj tvrtki, ispitujući zaposlenike te tvrtke u različitim zemljama. Ispitanici su popunjavali upitnik čiji su rezultati rezultirali konstrukcijom Hofstedeova modela nacionalne kulture.

Iz navedenih definicija kulture vidljivo je različito poimanje fenomena kulture kao i njezinih razina koje utječu jedna na drugu. U ovome će se radu kultura razmatrati kao složena cjelina koju čine znanja, vjerovanja, norme, prava, vrijednosti, običaji, umjetnost, jezik te svaka druga osobina koju čovjek stječe i koja ga čini članom neke društvene zajednice.

2.3.2 Pojmovno određenje interkulturalizma

Razvoj suvremenoga demokratskog društva temelji se na priznavanju temeljnih ljudskih prava i sloboda te na znanju i kompetencijama potrebnim za suživot u interkulturalnoj i višejezičnoj zajednici. Moderna su društva sve više jezično, kulturno, etnički, nacionalno i vjerski raznolika pri čemu se ta raznolikost smatra produktom dinamičnosti društva kao i općih globalizacijskih procesa koji doprinose nastanku istih. Heterogenost današnjih društava rezultat je povijesnih i političko-gospodarskih promjena, kao i razvoja sofisticirane informatičke tehnologije i kolektive svijesti o dobrobitima različitosti. Susreti osoba različitih kultura impliciraju razvoj nekih „novih“ kompetencija potrebnih za život u suvremenome pluralističkome društvu. Kao odgovor na sveprisutnu heterogenost u društvu i brojnim sferama ljudskoga djelovanja (umjetnosti, kulturi, književnosti itd.) izgrađuju se novi načini viđenja ili nove paradigme shvaćanja različitosti među ljudima.

Interkulturalizam⁴² nije u današnjemu političkom i obrazovnom sustavu više novitet. Ideje o njemu datiraju još iz šezdesetih godina prošloga stoljeća kada se pojavila potreba za većom tolerancijom na različitosti među ljudima uzrokovanih različitim društvenim i gospodarskim promjenama (Katunarić, 1991). Prvobitne su ideje interkulturalizma, iako tada nije nazivan tim terminom, započete u Sjedinjenim Američkim Državama i prije dvadesetoga stoljeća kao refleksija na posljedice velikih migracija. Povijesno gledajući, domicilno stanovništvo SAD-a činili su Indijanci koji su se s vremenom pod utjecajem drugih, imigrantskih kultura, segregirali ili asimilirali u društvo. Tadašnji imigracijski procesi utjecali su na etnički sastav SAD-a kakav je i danas, stoga je američko društvo etnički vrlo heterogeno, a stanovnici-Amerikanci su većinom porijeklom neki drugi narodi (španjolski,

⁴² U radovima hrvatskih autora na tematiku interkulturalizma razvidna je neujednačenost uporabe termina interkulturalan te termina interkulturalan. Pokušaj da se razriješi dilema oko pravilne uporabe dvaju navedenih oblika riječi završila je neuspjehom, budući da ne postoji točno pravilo prema kojemu bi jedan od ova dva oblika riječi bila ispravna. Jedna je od mogućih interpretacija, prema Čačić Kumpes i Kumpes (2005), da se kulturnim označava sve ono što se odnosi na prosvjećenost, ugladenost, profinjenost, odnosno ono što se stječe odgojem i obrazovanjem, a kulturalnim sve ono što se odnosi na kulturu. Međutim, navedena interpretacija nema potvrdu ni u znanstvenoj ni u svakodnevnoj govornoj praksi, stoga se može zaključiti da je izbor termina legitimno pravo autora. Pri tome se preporuča dosljedna uporaba izabranoga termina u pisanome tekstu. U ovome se radu rabi termin interkulturalan, budući da se isti upotrebljava u velikom broju radova ove tematike na hrvatskome jeziku.

engleski, nizozemski i drugi). Imigracije i proces kolonizacija rezultirale su, dakle, promjenom etničkoga sastava stanovništva što je neposredno utjecalo na stvaranje novoga, etnički i kulturno raznolikoga društva. U literaturi se taj fenomen stapanja različitih naroda na području SAD-a naziva teorijom tzv. „melting-pot“-a ili „lonca za taljenje“ (Sablić, 2009; Bedeković, 2011; Buterin, 2013; Sablić, 2014).

Naziv je prvobitno uveo u engleski jezik John de Crevecoer inicijalno smatrajući pod ovim nazivom integraciju kolonijalnih naroda u jedinstvenu, novu, američku naciju (Sablić, 2014). „Melting-pot“ se smatra jednim pristupom etničke integracije u multikulturalnim društvima, a označava asimilaciju imigrantskoga stanovništva na kulturu, tradiciju i jezik dominantnoga društva uz odbacivanje vlastitih tradicijskih i kulturnih vrijednosti (Giddens, 2007)⁴³. Spajić-Vrkaš (1996) ističe da je za američko društvo karakterističan svjetonazorski dualizam članova dominantne kulture koji sebe doživljavaju superiornijima u odnosu na članove nedominantnih kultura koji žive u tzv. „etničkim skupinama“, odnosno da su na neki način segregirani u posebne skupine unutar dominantnoga većinskoga društva. Međutim, ideja „lonca za taljenje“ nije se pokazala kao uspješni projekt asimilacije novopridošlih naroda, budući da novonaseljeni narodi nisu procesom asimilacije potpuno odbacili prvobitni, autohtoni kulturni i etnički identitet. Neodrživost ideje melting-pota, rezultirala je novom idejom kulturnoga pluralizma koja se javila sedamdesetih godina prošloga stoljeća prema kojoj suživot više etničkih zajednica na istome geografskome području zahtijeva međusobno prihvaćanje i uvažavanje. U demokratskome kontekstu pluralizam ima dvojako značenje: s jedne strane pluralizam podrazumijeva mogućnost natjecanja više skupina za političku vlast ili moć, dok s druge strane podrazumijeva priznavanje prava manjina, obično etničkih ili nacionalnih zajednica te njihovu zaštitu u odnosu na pripadnike većinskoga naroda (Previšić i Mijatović, 2001).

⁴³ Anthony Giddens jedan je od značajnih britanskih sociologa koji se u znanstvenome radu bavi problematikom globalizacijskoga fenomena i njegovoga utjecaja na svakodnevni život. Autor razlikuje tri osnovna modela etničke integracije u multikulturalnim društvima: model asimilacije, model melting-pott-a te model kulturnoga pluralizma.

Ideja kulturnoga pluralizma nije bila prisutna samo na području SAD-a. Naime, u isto vrijeme na području Kanade, koja je kao i SAD multietnička država⁴⁴, dolazi do zaoštavanja odnosa između Anglokanađana i Frankokanađana, a sukob je rezultirao konstrukcijom ideje multikulturalizma i dvojezičnih modela obrazovanja u formalnome odgojno-obrazovnom sustavu. Budući da je jedan od prvih pokušaja uvođenja dvojezičnih modela započeo upravo u Kanadi, ova se država često navodi kao „kolijevka“ dvojezičnoga obrazovanja. Naime, sedamdesetih godina, u vrijeme rasta razvoja ideje multikulturalizma, točnije 1965. godine proveden je tzv. Saint Lambert eksperiment, nazvan prema gradiću Saint Lambertu, predgrađu grada Montreala u provinciji francuskoga jezičnoga područja Quebec. U navedenoj provinciji engleski i francuski jezik imaju jednaki status te su obvezni u uporabi u službenim institucijama, iako stanovništvo u svakodnevnoj komunikaciji više rabi francuski jezik. Primarni interes za razvoj dvojezičnih modela obrazovanja nije proizašao iz državne odgojno obrazovne politike, već kao zahtjev skupine roditelja engleskoga jezičnoga područja čija je intencija bila da njihova djeca bolje nauče francuski jezik, odnosno da postanu dvojezični govornici. Naime, do tada se francuski jezik isključivo učio u školama kao strani jezik, pri čemu su nastavnici francuskoga jezika vrlo često bili netečni u francuskome jeziku te se u metodici rada učenja stranoga jezika inzistiralo na učenju gramatike i vokabulara, a manje na komunikacijskim vještinama i pragmatičnoj uporabi jezika koji se uči. U suradnji sa sveučilišnim profesorima roditelji su takoreći „prisilili“ lokalnu zajednicu za uvođenje eksperimentalnoga dvojezičnog programa prema modelu totalne imerzije.⁴⁵ Nakon uspješno provedenoga eksperimenta započelo je širenje dvojezičnih programa obrazovanja u drugim područjima Kanade, ali i SAD-a.⁴⁶

⁴⁴ Proces nastanka i razvoja multikulturalizma u Kanadi detaljno su opisale Heršak i Čičak- Chad u radu Kanada: Multikulturalizam.. Autorice navode četiri različita oblika kulturnoga pluralizma kao takvoga oblika državne regulacije: 1.) „korporativni“ pluralizam koji se odnosi na visoku mjeru pravnog i formalnog priznavanja etničkih skupina, uz elemente prostorne distinktivnosti (primjeri takvih država su Belgija, Nizozemska, Švicarska i dr.), 2.) „nominalni“ pluralizam, koji se odnosi na stanje kada etničke (i rasne) skupine imaju nizak stupanj institucionalne „potpunosti“, a vlade ne priznaju etničke skupine kao korporativne subjekte (primjeri takvih država su Irska, Paragvaj, Island), 3.) „liberalni“ pluralizam koji karakterizira blagi stupanj etničke zatvorenosti (u čistom obliku) te potpuna odsutnost pravnoga i vladinoga priznanja etničkih skupina (primjer takve države je SAD), 4.) „integrirani“ pluralizam koji se odnosi na stanje kada vlada i zakonodavstva službeno priznaju etničke skupine koje (usto) uživaju i osrednju „strukturalnu podršku“, no stupanj međusobne zatvorenosti etničkih ustanova ostaje nizak. Više o tome u: Heršak, E., Čičak-Chad, R. (1991), Kanada: Multikulturalizam. *Migracijske teme*, 7 (1), str. 13-28.

⁴⁵ Program dvojezičnoga obrazovanja proveden u Saint Lambertu započeo je u predškolskome obrazovnome sustavu prema modelu totalne imerzije. To znači da su učenici na samome početku školovanja usvajali francuski jezik samo jedan sat dnevno, dok bi omjer nastave koja se pohađala na engleskome i francuskome jeziku do kraja osnovnoga obrazovanja iznosio 60 naprema 40 (Lambert i Tucker, 1972, prema Baker, 1988).

⁴⁶ Baker (1988) navodi da je nakon eksperimentalne provedbe dvojezičnoga obrazovanja u Saint Lambertu 1965. godine porastao broj škola koje su uvele dvojezične modele obrazovanja. Primjerice, nakon 1986. godine

Kada se govori o pojmovima multikulturalizam i interkulturalizam, nužno je istaknuti različito poimanje navedenih pojmova na europskome i američkome području. Naime, autori sjevernoameričkoga kontinenta preferiraju uporabu termina multikulturalizam, dok europski autori preferiraju uporabu termina interkulturalizam, iako između ta dva pojma postoje razlike o kojima će se raspravljati u daljnjem tekstu. Nedosljednost uporabe pojmova kao i njihova nejasna određenost jedan je od čimbenika koji doprinose malome broju kvantitativnih istraživanja navedenih fenomena.

Europski se interkulturalizam koncepcijski razlikuje od interkulturalizma na području Sjeverne Amerike iz, prije svega, geopolitičkih i povijesnih razloga. Naime, ne ulazeći detaljno u povijesne događaje koji su obilježili dvadeseto stoljeće, dakle prvi i drugi svjetski rat te rascjep Europe na zapadni, demokratski svijet te istočni, socijalistički svijet, sastav država Europe prema pitanju etniciteta znatno se razlikuje od stanovništva SAD-a. Europske zemlje čini, u većem broju država, autohtono stanovništvo koje se šezdesetih i sedamdesetih godina dvadesetoga stoljeća suočilo s velikim valom imigranata iz istočnih zemalja, dok je Francuska jedna od prvih zemalja Europe koja se suočila s velikim valom izbjeglica iz zemalja sjeverne Afrike, odnosno zemalja bivših francuskih kolonija, dakle iz Maroka, Alžira i Tunisa (Sablić, 2014). Jagić (2002) navodi da je u to vrijeme preko 20 000 ljudi emigriralo izvan svojih domovina. Začetnikom ideje interkulturalizma smatra se na području Europe francuski sociolog, sociolingvist i umjetnik Louis Porcher (1981) koji je u okviru rastućih ekonomsko-migrantskih kretanja i prema projektu tadašnjega Europskog savjeta izradio elaborat „*The education of the children of migrant workes in Europe: Interculturalism and teacher training*“, čiji je cilj polazio od zahtjeva za boljim obrazovanjem migrantske djece u europskim školama. Središnji je element toga, novog pristupa problematici kulturnoga pluralizma bilo pitanje jezičnih barijera, odnosno očuvanje manjinskih jezika uz istodobno učenje službenoga jezika matične zemlje. Sve većim priljevom imigranata te posebno tzv. povremenih imigranata, čija primarna intencija nije bila trajno preseljenje, već privremeno zapošljavanje (tzv. „gastarbaiteri“), goruća su pitanja postala pitanja obrazovanja djece imigranata kojih je u društvu bilo sve više. Ključni je problem bio obrazložiti i realizirati zaštitničku i participativnu ulogu za novodošle imigrante, koja će omogućiti priznavanje nacionalnoga i kulturnoga identiteta te integraciju (Jagić, 2002).

evidentirano je više od 120000 učenika koji su polazili neki oblik dvojezičnoga obrazovanja i to na različitim jezicima (englesko-njemački, englesko-hebrejski, englesko-ukrajinski i drugi).

Prisutni događaji i procesi implicirali su potrebu uvođenja novih i drugačijih pristupa primjerenih imigrantskim skupinama što je u konačnici rezultiralo idejom interkulturalizma. Sve se više napuštala politika kulturne asimilacije (koja se velikim dijelom ostvarivala „tranzicijskim“ ili „dopunskim“ programima namijenjenim migrantima kako bi se što prije stoplili sa sredinom u koju su došli), ali ne da bi ju se zamijenilo politikom kulturne retencije, usmjerene samo na održavanje vlastitog kulturnog identiteta (koja je najčešće uzrokovala zatvaranje pojedinaca u grupe sebi sličnih), već politikom kulturnog pluralizma, stvaranja osnove za uspješni suživot različitih skupina (Spajić-Vrkaš, 1993, 151).

Ključnu je ulogu u afirmaciji novih modela suživota domicilnoga stanovništva i imigrantskih skupina imalo Vijeće Europe koje je osamdesetih godina prošloga stoljeća, na temelju određenih teorijskih razmatranja, dalo potporu interkulturalizmu kao novome pristupu shvaćanja i prihvaćanja kulturnih razlika među ljudima različitoga jezičnog, kulturnog, povijesnog i vjerskog podrijetla. Previšić navodi (1994) da se interkulturalizam kao pojam prvi puta upotrijebio 1975. godine kada ga je radna skupina Odbora za kulturu Vijeća Europe predložila kao novi pristup obrazovanju imigranata. Isprva se procesi odgoja i obrazovanja nisu nazivali interkulturalnom pedagogijom, već pedagogijom emigracije, no porastom broja imigranata kao i produživanjem njihova boravka u domicilnim zemljama pojavila se potreba za uvođenjem novih pristupa i modela suživota. Aktivna primjena interkulturalizma u odgojno-obrazovnoj praksi prvobitno se realizirala u vidu obrazovanja djece migranata (Zidarić, 2002, prema Hrvatić 2007), iako ne i vrlo uspješno⁴⁷. Godine 1983. u Glasgowu je održana Stalna konferencija ministara Vijeća Europe kada su donesene Preporuke o unaprjeđivanju svijesti o Europi u srednjim školama prema kojoj obrazovanje za svijest o Europi treba sadržavati ključne pojmove kao što su: demokracija, ljudska prava i temeljne slobode, tolerancija i pluralizam, međuovisnost i suradnja, ljudsko i kulturno jedinstvo, različitosti, konflikt i promjene (Zidarić, 1996). Opća načela interkulturalnoga obrazovanja usvojena na toj konferenciji utemeljena su na ravnopravnom prihvaćanju različitosti pojedinaca i skupina, prihvaćanju kulturnih, jezičnih i ostalih različitosti kao izvora učenja i obogaćivanja nastavnoga procesa, izbjegavanju etnocentrizma, zajamčenosti jednakih mogućnosti za sve učenike, suprotstavljanju svim oblicima diskriminacije, rasizma i ksenofobije te razvijanju interkulturalnoga obrazovanja kao procesa uzajamnosti, suradnje jednakosti, obogaćivanja i stvaranja zajedničkih vrijednosti.

⁴⁷ Hrvatić (2007) smatra kako prvotno obrazovanje djece migrantskih skupina nije završilo vrlo uspješno zbog metodoloških i provedbenih teškoća, stoga je postalo razvidno da interkulturalni pristup pretpostavlja polaznje od općih nastavnih načela prema mogućim modifikacijama.

Od tada pa sve do danas Vijeće Europe⁴⁸ zadržalo je ulogu najvažnijeg čimbenika u kreiranju preporuka za interkulturalno obrazovanje. Razvoj obrazovne politike u smjeru interkulturalizma tekao je u tri faze (Bedečković, 2011): interkulturalno obrazovanje kao posljedica obrazovanja migranata (tijekom sedamdesetih i osamdesetih godina prošloga stoljeća), interkulturalno obrazovanje i prava manjina (tijekom devedesetih godina prošloga stoljeća), interkulturalno obrazovanje i „naučiti živjeti zajedno“ (nakon 2000. godine). Iako je interkulturalizam devedesetih godina prošloga stoljeća više shvaćen kao teorijski model, a znatno manje kao djelotvorna praksa, u njegovoj je primjeni ipak došlo do povezivanja potonjega s ljudskim pravima, problemima manjina i procesima demokratizacije društva (Bedečković, 2011, 142). To je posebno evidentno u broju dokumenata koji su doneseni u svrhu zaštite manjinskih prava, posebice u području obrazovanja manjina, i stvaranja kulturne kohezije⁴⁹. Ti su dokumenti već spomenuti u odlomku o pravima manjina.

Danas je interkulturalno obrazovanje kao i interkulturalna pedagogija integrativni element različitih obrazovnih politika demokratskih zemalja, čija je primarna zadaća razvijanje svijesti o različitostima, promicanje tolerancije i prihvaćanja „drugačijih“, odnosno razvoj društva u kojemu će kolektivna svijest podržavati dijalog i suživot ljudi različitoga jezičnog, etničkog, vjerskog i nacionalnog podrijetla.

⁴⁸ Portera (2008) navodi da je 1970. godine Vijeće Europe ustanovilo tzv. strategiju dvostrukoga praćenja (eng. *double track strategy*) sa svrhom promocije integracije djece imigranata u obrazovni sustav zemlje domaćina uz očuvanje povezanosti kulturnoga i jezičnoga nasljeđa s matičnom zemljom iz koje su ljudi imigrirali s ciljem bolje eventualne reintegracije. Na konferenciji u Dublinu 1983. godine, jasno je istaknuta potreba nužnosti uvođenja interkulturalnoga pristupa u odgojno obrazovni sustav. Početkom devedesetih godina sve više se zagovara interkulturalan pristup, kako u obrazovanju tako i u politici, u kontekstu općih ljudskih prava i prava manjina.

⁴⁹ Vasiljević (2004) analizira u radu *Pravni aspekti zaštite manjina u procesu stabilizacije i pridruživanja* bitne segmente zaštite manjina u međunarodnome pravnome okviru. Kao ključne dokumente koji se eksplicitno odnose na zaštitu manjina navodi: Deklaraciju o pravima osoba koje pripadaju nacionalnim ili etničkim, vjerskim i jezičnim manjinama (UN, 1992), Helsinški završni dokument (OECS, 1975), Kopenhaški zaključni dokument, KESS, 1990), Instrument o zaštiti manjina (SEI, 1994) te Okvirnu konvenciju o zaštiti nacionalnih manjina (Vijeće Europe, 1995).

2.3.3. Semantičko određenje pojmova multikulturalizam, interkulturalizam i transkulturalizam

Mnogi teoretičari interkulturalizma suglasni su s činjenicom da ne postoji jedinstveno teorijsko poimanje interkulturalizma te da se taj fenomen često zamjenjuje drugim terminima koji imaju slično semantičko značenje, a koje proizlazi iz različitih epistemoloških postavki (Perotti, 1995; Portera, 2008; Sablić, 2009; Bedeković, 2011; Buterin, 2013; Sablić, 2014). Uvidom u stručnu i znanstvenu literaturu na tematiku multikulturalizma i interkulturalizma evidentna je nedosljednost uporabe navedenih fenomena, koja je ponekad uzrok nepreciznosti i nejasnoća u interpretaciji znanstvenih radova. Pojmovi se multikulturalizam, transkulturalizam, kroskulturalizam i interkulturalizam vrlo često rabe kao sinonimi. Naime, postoje preferencije autora američkoga područja za uporabu termina multikulturalizam, dok autori europskoga područja češće rabe termin interkulturalizam (Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić, 2001; Buterin, 2013).

Multikulturalizam je pojam koji se odnosi na kulturnu raznolikost ljudskoga društva i uključuje ne samo elemente etničke ili nacionalne kulture, već i jezične, vjerske i druge socio-ekonomske različitosti (UNESCO, 2006). Portera (2008) definira multikulturalnost kao postojanje najmanje dviju kultura na nekome području s ciljem usmjerenim na prepoznavanje sličnosti i razlika. Multikulturalno društvo opisuje se kao mozaik skupina i zajednica različitih jezika, kulture, etničkog podrijetla i vjere čija je koncepcija rezultat statične vizije kulture koja ne uzima u obzir interakciju između pojedinaca, skupina i zajednica (Perotti, 1995). Drugim riječima, multikulturalnost je termin koji se odnosi na fenomen koegzistencije ljudi različitih kulturnih, etničkih, vjerskih, jezičnih, nacionalnih i inih obilježja na određenom području bez nužne interpersonalne interakcije. Mnogi autori multikulturalizam smatraju statičnim modelom egzistencije različitih kultura u određenome društvu (Perotti, 1995; Piršl, 2001; Hrvatić, 2007; Sablić, 2009; Bedeković, 2011; Buterin, 2013) za razliku od interkulturalizma koji se ostvaruje u trajnoj dijalektici između ljudi različitih kulturnih obilježja. Pojam multikulturalizma podrazumijeva, dakle postojanje više kultura u određenome geofizičkom i sociokulturnom okruženju, dok multikulturalno društvo obilježava niz različitih stratifikacija, od etničkih, preko kulturnih i vjerskih, do lokalne i regionalne samobitnosti, koje se homogeniziraju i otvaraju zbog utjecaja zapadnoeuropskih i svjetskih integracijskih promjena (Previšić, 1994). Ninčević (2009) ističe da u osnovi multikulturalizma stoji načelo koje priznaje jednakopravnost svim kulturama te da se prema tome načelu multikulturalizam odnosi na toleriranje raznolikosti kultura. Navedeni autor ističe da filozofija

multikulturalizma, određenoga ovako kako jest, vodi k razvoju pluralnoga monokulturalizma te je to jedan od razloga potrebe uvođenja drugačije koncepcije suživota ljudi različitih kultura.

Multikulturalizam, iako shvaćen kao pasivni model društvenoga pluralizma, u različitim kontekstima ima različito značenje (Meer i Modood, 2012). Primjerice, sjevernoamerički se multikulturalizam i europski multikulturalizam, unatoč jedinstvenome paradigmatškome određenju, međusobno znatno razlikuju. Sjevernoamerički se multikulturalizam odnosi na pitanja manjinskih skupina (poput američkih Indijanaca ili stanovništva kanadske pokrajine Quebec) koji nemaju status manjina, unatoč naporima da taj status postignu, već su konstitutivni element veće mononacionalne i monokulturne države. Europski se pak multikulturalizam treba razmatrati, s jedne strane, u suodnosu skupina koje su teritorijalno određene (na primjer, Škoti u Velikoj Britaniji ili Katalonci u Španjolskoj) i nemaju obilježja niti prava nekih zasebnih skupina kao i u sve većoj pojavnosti imigrantskih skupina.

Potreba uvođenja novoga pristupa integraciji imigrantskih skupina kao i sve većoj prisutnosti različitosti stanovništva europskih zemalja, jasno je opisana u Bijeloj knjizi Vijeća Europe⁵⁰ (eng. *The White Paper on Intercultural Dialogue*, 2008) u kojoj se interkulturalni dijalog⁵¹ eksplicitno navodi kao jedino rješenje koje nadilazi model multikulturalizma pri čemu je navedeni fenomen određen kao otvorena i dostojanstvena razmjena mišljenja između pojedinaca, grupa različitoga etničkog, kulturnog, vjerskog i jezičnog podrijetla i naslijeđa uz zajedničko razumijevanje i uvažavanje. Upravo se putem interkulturalnoga dijaloga promiču ljudska prava, demokracija i vladavina prava, odnosno vrijednosti koje čine preduvjete za izgradnju inkluzivnoga društva.

Interkulturalizam već u samom terminu (prefiks „inter“) označava suodnos, međusobnu interakciju, komuniciranje, dijalog. Interkulturalizam se može shvatiti kao nadogradnja multikulturalizma koja se očituje u dimenziji dijaloga među kulturama.

⁵⁰ Bijela knjiga o interkulturalnome dijalogu (engl. *White Paper on Intercultural Dialogue*, 2008) dokument je koji je podržalo 47 članica Vijeća Europe s ciljem razvijanja novoga pristupa za upravljanjem interkulturalnom raznolikošću, poštujući temeljna prava čovjeka, zajedničkoga naslijeđa te uvažavanjem dostojanstva svakoga pojedinca. U dokumentu se opisuje i objašnjava interkulturalni dijalog kao alat u izgradnji europskoga identiteta, koji istovremeno treba spriječiti etničke, vjerske, jezične i kulturne podjele te na demokratski način omogućiti razvoj inkluzivnoga društva. U službenome prijevodu navedenoga dokumenta, u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske, umjesto termina interkulturalni dijalog rabi se pojam „međukulturalni dijalog“ (op.a.).

⁵¹ Dijalog (grč. dialogos) označava razgovor ili razmjenu mišljenja između dvije ili više osoba koje imaju različite stavove o nekoj temi ili problemu. Pretpostavlja slobodu mišljenja i izražavanja, jednakost i uzajamno poštivanje (Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić, 2001, 106).

Barrett (2013) ističe da multikulturalizam i interkulturalizam, kao dvije različite paradigme, imaju zajedničke konceptualne sličnosti: u obje paradigme naglašava se kulturni pluralizam kao općeprihvaćen proces, te socijalna integracija i inkluzija pri čemu su ovi fenomeni shvaćeni kao dvosmjerni procesi međusobne tolerancije⁵² i prihvaćanja pripadnika većinskoga, odnosno manjinskoga stanovništva. Okosnicu interkulturalizma, kao društvenoga fenomena, čini dakle interkulturalni dijalog koji je određen kao komunikacija pojedinaca ili skupina ljudi različitih kulturnih podrijetla. Naglašena dimenzija dijaloga među kulturama daje interkulturalizmu potrebnu otvorenost i socijalnu dimenziju dodira (Previšić, 1994). Dok multikulturalizam označava prisutnost više kultura na istome prostoru, interkulturalizam naglašava odnos među kulturama i nužnost međusobne interakcije. Hrvatić (2007) ističe da se interkulturalizam očituje upravo u suodnosu, razmjeni i susretu s drugima te međusobnome približavanju putem aktivne interakcije.

Stoga se može reći da interkulturalizam nije pasivna filozofija suživota kulturno drugačijih ljudi, već aktivna interakcija, suradnja i dijalog između pripadnika multikulturalnoga društva. Interkulturalizam izgrađuje filozofiju poštovanja i prožimanja, koja znači znanje i razumijevanje različitih kultura i uspostavljanje pozitivnih odnosa, razmjene i uzajamnoga obogaćivanja između različitih komponenata unutar kulture jedne zemlje i između različitih kultura u svijetu (Ninčević, 2009). Piršl (2007, 276) se nadovezuje na definiciju Hrvatića (2007) ističući da je upravo svjesnost da svaki dijalog s drugim pridonosi poznavanju nas samih, ali i drugih, različitih od nas, važan doprinos upoznavanju novih i/ili drugačijih kultura i stvaranju bolje društvene stvarnosti. Stav navedene autorice je da učinkovitost i dosljednost interkulturalizma ovisi o njegovoj usvojenosti na općoj razini odnosno, nadilaženju pitanja isključivo manjinskih zajednica i društveno izoliranih skupina. Interkulturalizam u svojoj koncepciji nužno podrazumijeva komunikaciju, suradnju i dijalog te zadire u sva polja društvenoga i humanističkoga djelovanja. Prema definiciji UNESCO-a (2006) interkulturalizam se odnosi na postojanje i pravednu interakciju pripadnika različitih kultura te mogućnost izgradnje zajedničkih izričaja putem dijaloga i uzajamnoga poštovanja. Odjel za jezičnu politiku (eng. *Language policy unit*), kao sastavna jedinica Vijeća Europe, usmjerena na razvoj jezične politike članica Vijeća Europe te promociju višejezičnosti, jezične raznovrsnosti, međusobnoga razumijevanja, demokratskoga građanstva i socijalne kohezije, postavio je brojne smjernice za razvoj interkulturalne i višejezične kompetencije.

⁵² Tolerancija označuje htijenje i sposobnost podnošenja i uvažavanja tuđega mišljenja, uvjeravanja i postupaka, uključujući spolne, etničke, nacionalne, rasne, vjerske i druge razlike (Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić, 2001). Prišl (2011) navodi da tolerancija pretpostavlja postojanje razlika i postojanje svjesnosti o njima.

U recentnim dokumentima Odjela za jezičnu politiku Vijeća Europe izričito je naglašena distinkcija plurikulturalizma i interkulturalizma. U tome je dokumentu višejezična kompetencija definirana u kontekstu interkulturalne kompetencije i određena kao sposobnost uporabe dvaju ili više jezika u određenome komunikacijskome kontekstu i interkulturalnoj interakciji, dok je višejezični govornik određen kao socijalni posrednik s razvijenim jezičnim i interkulturalnim znanjem, iskustvom i vještinama. U tome smislu, interkulturalnost je objašnjena kao pojam nadređen plurikulturalnosti jer nadilazi pasivnu koegzistenciju kulturno različitih skupina te uključuje svjesnost o različitostima, prihvaćanje, interakciju i dijalog te kritičko promišljanje.

Kada se govori o pristupima kulturnome pluralizmu, Dragojević (1999) navodi postojanje četiri osnovna koncepta: multikulturalizam, interkulturalizam, plurikulturalizam te transkulturalizam. Pri tome je nužno napomenuti da se sintagma kulturni pluralizam odnosi na prisutnost kulturne raznolikosti u društvu, odnosno na postojanje niza etničkih, nacionalnih, vjerskih, jezičnih i drugih skupina kojima građanska demokracija omogućuje očuvanje i razvoj svojih posebnih identiteta, ali i obvezu poštivanja onih kulturnih obilježja koja pripadaju društvu u cjelini (Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić, 2001, 415).

Transkulturalizam, prema prefiksu „trans“, upućuje na prijelaz, promjenu, transformaciju. Transkulturalizam se kao koncept kulturnoga pluralizma prema Dragojeviću (1999) odnosi na dosljedno pridržavanje i poštivanje najviših dostignutih europskih vrijednosti i standarda unutar svakog kulturnog međuodnosa i unutar bilo kojeg vida kulturne suradnje. Koncept je to kojim se promiče prijenos jedne kulture u drugu, odnosno stvaranje neke nove kulture-transkulture. Portera (2008) koncept transkulturalnoga obrazovanja temelji na pristupu takozvanoga kulturnoga univerzalizma kojim se promiču univerzalne ljudske vrijednosti kao što su poštivanje, mir, pravda, ljudsko dostojanstvo i autonomija. Međutim, ovakav koncept ima određena ograničenja koja se odnose, prije svega, na nerealan pogled na svijet u smislu njegove jedinstvenosti, nasuprot stvarnosti koja donosi heterogenu i fragmentiranu sliku svijeta (Bedeković, 2011). Cuccioletta (2002) navodi da transkulturalizam podrazumijeva sintezu dvaju procesa koji se odvijaju istodobno: proces napuštanja „stare“ kulture i proces usvajanja „nove kulture“. Međutim, upravo proces dekulturnalizacije predstavlja i potencijalnu opasnost od nastanka novog oblika kulturnog imperijalizma (Cifrić, 2009).

2.3.4. Teorijski pristupi interkulturalizmu

U prethodnome poglavlju opisana je složena koncepcija interkulturalizma kao filozofije pristupanja sveprisutnome kulturnome diverzitetu u društvu. Istaknuto je da interkulturalizam nije jednostavno prepoznavanje pluralističke situacije, već način suočavanja s problemima različitosti te interaktivno djelovanje s ciljem očuvanja i promicanja vlastitog identiteta i identiteta drugih. Interkulturalizam u svojoj koncepciji nužno podrazumijeva komunikaciju, suradnju i dijalog te zadire u sva polja društvenog i humanističkog djelovanja. U literaturi postoje različiti teorijski pristupi interkulturalizmu koje Bedeković (2011) i Sablić (2014) svode na tri osnovna pristupa s više ili manje varijacija: holistički, interakcionistički i humanistički pristup.

U holističkome⁵³ pristupu kulturalna raznolikost predstavlja značajnu crtu ljudske kvalitete, stvaranje mreže odnosa koja povezuje pripadnike različitih kultura, a interkulturalni odnosi i kontakti shvaćeni su kao egzistencijalna čimbenici modernoga društva. Piršl (2001) navodi da holistički pristup podrazumijeva njegovanje kvalitete interkulturalnih odnosa s naglaskom na utvrđivanje mreže odnosa koja povezuje ljude i skupine različitih kultura, uporabu različitih kanala za razvoj kulturalnih kontakata usmjerenih na osnaživanje razumijevanja među kulturama, njegovanje globalnosti i komplementarnosti verbalnoga i neverbalnog govora i jezika koji se razvijaju putem komunikacijskoga procesa te prepoznavanje i razvijanje unutarnje povezanosti zbog uspostavljanja kreativnih odnosa među kulturama. U ovakvome je shvaćanju interkulturalizma naglašeno razumijevanje unutarnjega raspoloženja ljudi radi eliminiranja emocionalnih reakcija odbijanja i zatvaranja, koje često proizlaze iz snažnih osjećaja, sjećanja i odanosti svojoj kulturi. U holističkome pristupu interkulturalizmu ističe se djelovanje cjeline, a ne segmenata te cjeline, i međudjelovanja sastavnica te cjeline, što je posebno vidljivo u kontekstu odgoja i obrazovanja. Sazrijevanje i učenje iz perspektive holističkoga pristupa razmatra se kao složen sustav u kojem posebnu značajnost imaju međuodnosi i međudjelovanja zasebnih pojava (Sablić, 2014).

⁵³ Holizam (grč. holos, što znači čitavo, cijelo) je teorijski pravac značajan u psihologiji i drugim društvenim znanostima čije je načelo usmjereno na cjelinu, nesvodljivo na dijelove. Temeljna postavka holizma je da se složene pojave, kakav je i čovjekov psihički život, ne mogu objasniti samo analizom njegovih sastavnih dijelova nego da objašnjenje treba potražiti u zahvaćanju njihove cjelovitosti (Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić, 2001, 190).

U interakcionističkome⁵⁴ pristupu interkulturalizmu istaknut je proces komunikacije između pojedinaca koji uključuje analizu načina na koji akteri u komunikaciji interpretiraju jezik, kretanje i ponašanje drugih pojedinaca (Bedeković, 2011). Dakle, ovaj se pristup temelji na samostalnosti pojedinca koji kreira svoju zbilja prema vlastitim interpretacijama, a njegovo djelovanje nije određeno nekim vanjskim silama. Akteri izgrađuju vlastite interpretacije u interakciji i komunikaciji s drugima pri čemu osobitu važnost ima interkulturalni kontakt. Piršl, (2001) ističe da s interakcionističkoga gledišta čovjek postaje autor vlastitoga djelovanja, odnosno da on u interakciji s drugima interpretira i definira situacije i stvara semantička značenja koja upravljaju njegovim djelovanjem. Iz perspektive ovoga pristupa, višezjezična kompetencija, koja uključuje jezično znanje i iskustvo primjenjivo u određenoj jezičnoj i interkulturalnoj kontekstu, može se smatrati sredstvom interpretacije ljudskoga djelovanja.

Humanistički⁵⁵ je pristup usmjeren na pojedinca koji u proces interakcije s drugima unosi svoje jedinstvene spoznaje, vrijednosti, iskustvo i potrebe. U središtu ovoga koncepta je čovjek sa svim svojim osobitostima i različitostima. Bedeković (2011) ističe da se različitosti odnose na vrijednost i priznavanje važnosti svakoga pojedinoga čovjeka, s težištem na kulturi postojanja koja upućuje na osobitost svake pojedine osobe. Upravo različitosti među ljudima pružaju mogućnost za uzajamnu interakciju i učenje čemu pridonosi promicanje etnorelativističkih vrijednosti, odnosno prihvaćanja i uvažavanja kulturnih razlika među ljudima (Sablić, 2014). Značaj humanističkoga pristupa u području odgoja i obrazovanja ogleda se u njegovoj usmjerenosti na učenika priznavanjem postojanja individualnih razlika, promicanjem individualnosti, autonomije i slobode svakoga pojedinoga učenika.

⁵⁴ Interakcionizam je koncept u kojem se prirodne i društvene pojave promatraju u kontekstu djelovanja među pojedincima, odnosno djelovanjem niza čimbenika. Simbolički interakcionizam ističe sposobnost čovjeka da sebe vidi kao objekt akcije kao jedan od pravaca socijalne psihologije, koji odlučujuću ulogu u objašnjavanju ljudske akcije i odnosa među ljudima pridaje individualnoj interpretaciji situacije u kojoj se pojedinac nalazi (Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić, 2001).

⁵⁵ Humanizam (njem. *Humanismus*, izvedeno od lat. *humanus*: ljudski, uljudan, plemenit) svjetonazor je koji čovjeku, ljudima i čovječanstvu pridaje najvišu vrijednost. Izrazom humanizam označava se svaka orijentacija koja slijedi smisao i vrijednosti afirmirane u humanističkoj kulturi, od ljubavi prema klasičnim studijima do filozofskog stajališta o dostojanstvu čovjeka kao tvorca vlastite povijesti. Zato je humanizam bitno utjecao na nastanak i razvoj sekularizirane modernosti, ponajprije modernih humanističkih znanosti i humanističkog obrazovanja. Temeljne su pretpostavke modernoga humanizma sloboda mišljenja i znanstvena istraživanja te racionalnost ljudskoga djelovanja, bez čega su nezamislivi demokracija i civilizacijski napredak (Preuzeto s: <http://www.lzmk.hr/en/>, 14. 4. 2016.).

2.4. INTERKULTURALNE ODREDNICE

2.4.1. Interkulturalna komunikacija

Interkulturalizam je sve prisutniji u današnjem društvu, a karakterizira ga heterogenost u nacionalnome, vjerskome i jezičnome pogledu. Središnji zahtjev suvremenih društava postao je zahtjev za priznavanje različitosti i uspostavljanje pluralističkoga društva u kojemu se nastoji prevladati svaka isključivost te ostvariti koegzistencija, uzajamna tolerancija i ravnopravnost različitih kultura (Gajić, 2011). Upravo se konceptom interkulturalizma promiče prepoznavanje, toleriranje, prihvaćanje različitosti, aktivno djelovanje, komunikacija i suradnja svih sudionika društva. Globalizacijski procesi i napredak informatičke tehnologije omogućili su interpersonalnu komunikaciju jednostavnijom i dostupnijom više no ikad, no unatoč sve većoj mogućnosti ostvarivanja interkulturalnih kontakata i dalje je diskutabilno kako se ljudi različite jezične i interkulturalne kompetencije međusobno razumiju? Može li se istinski osobu upoznati ukoliko ne postoji mogućnost ostvarenja verbalne komunikacije? Jesu li etnorelativistički svjetonazor i interkulturalna znanja dostatni za uspostavljanje interkulturalne komunikacije?

Jezik⁵⁶ je osnovno sredstvo ljudskoga sporazumijevanja, a komunikacija je osnovna ljudska potreba jer su ljudi prema prirodnoj određenosti socijalna bića. Cjelokupan se ljudski život odvija putem simbola te je upravo to jedinstveno svojstvo čovjeka koje ga, među inim čimbenicima, razlikuje od ostalih živih bića. Jezik je složeni sustav konvencionalnih znakova između kojih se mogu primijeniti određena pravila putem kojih čovjek izmjenjuje informacije s drugim ljudima, odnosno izražava vlastite misli i potrebe. Budući da je jezik sustav znakova, za usvajanje jezika nužna je određena kognitivna sposobnost, odnosno mentalna predodžba određenoga znaka. Drugim riječima, jezik je medijator spoznaje. Jezik ima višestruke funkcije. Primjerice Savile-Troike (2003) navodi nekoliko funkcija jezika na društvenoj razini: za postizanje političkih ciljeva, za kreiranje društvene identifikacije, za održavanje društvene kohezije i drugo. Osim u funkciji prenošenja znanja i ostvarenja komunikacije s drugim ljudima, jezik ima i etničku, kulturalnu i društvenu funkciju. I drugi autori (Philipsen 1989; Edwards, 1985) smatraju jezik sredstvom izražavanja etničkih i nacionalnih osjećaja i simbola. Kohler (2015) navodi dvije paradigme razumijevanja jezika: jezik kao lingvistički

⁵⁶ Jezik je arbitran sustav znakova, što znači da se iz ograničenoga broja riječi može složiti neograničeni broj sintaktički kombinacija. Jezik kao sustav ima podsustave tj. sastavnice: fonologiju, morfologiju, sintaksu, semantiku i pragmatiku (Kovačević, 1997).

kod i jezik kao semiotički proces. U prvome slučaju jezik je shvaćen kao lingvistički konstrukt, odnosno sustav simbola sastavljen od međusobno povezanih manjih cjelina: fonologije, morfologije, semantike, sintakse i pragmatike, dok je u drugome slučaju jezik shvaćen kao temeljni socijalni fenomen, odnosno sustav simbola koji čine određeno značenje samo u određenome društvenome kontekstu. U ovakvome poimanju jezika, nemoguće je jezik izdvojiti iz procesa komunikacije jer samo u njoj jezični kodovi dobivaju svoje potpuno semantičko određenje.

Komunikacija je složen proces koji obuhvaća jezik i govor, odnosno uključuje transfer informacija te je puno složeniji fenomen od jednostavnog prijenosa, odnosno procesa davanja i primanja informacija. Ljubešić i Cepanec (2012) naglašavaju imanentnu ulogu komunikacije u ljudskoj prirodi ističući zajedničku komponentu svih poimanja komunikacije: komunikacijom osobe utječu jedna na drugu na mentalnoj razini, tj. razmjenjuju obavijesti koje mijenjaju njihovu svijest i ponašanje. Komunikacija, dakle, uključuje sve oblike prijenosa informacija, odnosno jezik, govor, dodir, zvuk, pokret, pogled i gestu. Komunikacija je temeljna potreba čovjeka kao socijalnoga bića jer putem komunikacije čovjek utječe na svijet oko sebe. Samovar, Porter i McDaniel (2013) navode nekoliko komunikacijskih funkcija jezika: razgovor, izražavanje osjećaja, razmišljanje, kontrola stvarnosti, čuvanje povijesti, socijalizacija i enkulturacija te izražavanje identiteta.

Komunikacija može biti verbalna i neverbalna pri čemu se neverbalna komunikacija odnosi na sve one neverbalne poticaje u nekoj komunikacijskoj situaciji koje stvaraju izvor i koji za izvor ili primatelja imaju vrijednost poruke. Često se komunikacija osoba koje ne rabe isti jezik ili pak imaju teškoća verbalnoga izražavanja, temelji upravo na neverbalnome segmentu komunikacije. Danas je, primjerice u rehabilitaciji djece i osoba s komunikacijskim teškoćama, vrlo zastupljena potpomognuta komunikacija kao pristup koji uključuje sve verbalne i neverbalne kanale, odnosno različite metode i tehnologiju sa svrhom potpore i pomoći osobama s teškoćama jezične ekspresije.

Argyle (1972) navodi tri funkcije neverbalne komunikacije: neverbalna komunikacija s ciljem potpore verbalnoj komunikaciji, neverbalna komunikacija koja se rabi kao zamjena za verbalnu (augmentativna i/ili alternativna komunikacija) i neverbalna komunikacija sa svrhom iskazivanja osjećaja i stavova u socijalnoj interakciji. Može se reći, dakle da je neverbalna komunikacija univerzalno, ljudsko ponašanje, usko vezano uz kulturna obilježja, odgoj i druge osobne i društvene čimbenike. Vandenabeele (2002) se nadovezuje na definiciju univerzalnosti neverbalne komunikacije ističući da se ljudi vrlo često sporazumijevaju na temelju samo neverbalne komunikacije, koja se u većini slučajeva ne može svjesno

kontrolirati, te naglašava da u komunikacijskome procesu pripadnika različitih kultura nisu nužno najvažnija univerzalna semantička određenja riječi, već cjelokupna interpretacija verbalne i neverbalne komunikacije.

Poimanje interkulturalne komunikacije ovisno je dakle, o poimanju brojnih čimbenika koji ju čine, odnosno kulture, interkulturalnoga kontakta i komunikacije. Kao što je već ranije u tekstu spomenuto, u društvenim se znanostima kultura najčešće određuje kao složeni konstrukt vrijednosti, stavova, ponašanja, normi i vjerovanja koji se prenose socijalnim putem. Hall (1976) naglašava upravo povezanost kulture i komunikacije ističući komunikaciju pretpostavkom za određenje kulturnih iskustava. Navedeni autor smatra da su kultura i komunikacija u simbiotskome odnosu, odnosno da kultura čini komunikaciju, a komunikacija kulturu. Samovar, Porter i McDaniel (2013) nadovezuju se na Hallovu definiciju kulture ističući također recipročan odnos kulture i komunikacije. Prema njima je kultura simbolički, dinamični i etnocentrički orijentirani sustav stavova, vrijednosti i ponašanja te se uči socijalnim putem i prenosi transgeneracijski. Interkulturalna komunikacija se dakle, može shvatiti kao proces interakcije ljudi različitih kulturnih i jezičnih obilježja, pri čemu se interakcija odnosi na verbalnu i neverbalnu komunikaciju. Iako postoje zagovornici urođenosti univerzalnosti osnovnih ljudskih emocija, upravo su kulturna obilježja pojedinaca ključni čimbenici o kojima ovisi koje će se emocije u komunikaciji izraziti, verbalnim ili neverbalnim putem (Samovar, Porter i McDaniel, 2013).

Nadovezujući se na povezanost kulture i komunikacije, Chen i Starosta (1996) govore o interkulturalnoj komunikacijskoj kompetenciji (eng. *intercultural communication competence*) ističući izuzetnu složenost ovoga fenomena. U stručnoj literaturi postoji čitav niz pojmova koji se rabe kao istoznačnice ili bliskoznačni pojmovi komunikacijskoj kompetenciji kao na primjer „jezično umijeće“, „komunikacijsko umijeće“ i „komunikacijska jezična sposobnost“, međutim navedeni pojmovi imaju isto semantičko određenje kao i pojam komunikacijska kompetencija (Bagarić i Mihaljević Djigunović, 2007). Kompetentan korisnik jezika u komunikaciji ne posjeduje samo znanje o jeziku, već i sposobnost i vještinu za aktiviranje toga znanja u određenome komunikacijskome činu. U tome smislu, Saville-Troike (2006) ističe četiri međudjelujućih razina znanja koje govornik treba posjedovati kako bi unutar određene zajednice komunicirao na prikladan način: jezično znanje, pragmatičko znanje, opće enciklopedijsko znanje te specifično kulturološko znanje.

Chen i Starosta (1996) navode tri međusobno povezane dimenzije interkulturalne komunikacije: interkulturalna svjesnost, interkulturalna osjetljivost te interkulturalna spretnost. Interkulturalna se svjesnost odnosi na kognitivnu dimenziju interkulturalne komunikacijske kompetencije i uključuje sposobnost razumijevanja sličnosti i različitosti kultura „drugih“. Interkulturalna osjetljivost čini afektivnu dimenziju interkulturalne komunikacijske kompetencije i odnosi se na želju za upoznavanjem kulturno različitih osoba te poštivanje i prihvaćanje kulturalnih razlika dok je interkulturalna spretnost element bihevioralne dimenzije interkulturalne komunikacijske kompetencije i odnosi se na uspostavljanje komunikacije u interakciji s ljudima različitih kultura.

Jasno shvaćanje koncepta interkulturalne komunikacijske kompetencije ovisno je također o poimanju koncepta kompetencija koji je u hrvatskoj literaturi često nejasno određen zbog nedosljednoga prijevoda engleskih termina *competence* i *competency*. Pritom se prvi termin odnosi na stručnu osposobljenost osobe za neki određeni posao dok se drugi termin odnosi na ponašanja koja podupiru uspješno obavljanje određenih radnih aktivnosti. Riječ kompetencija latinskoga je porijekla (lat. *competo*, *competere*) i u hrvatskome jeziku ima sljedeća značenja: biti prikladan, biti za što, biti prema čemu (Žepić, 1991). Veliki broj autora slaže se da kompetenciju čine „osnovne vještine“ koje bi osoba tijekom života trebala moći razviti i usvojiti (Woodruffe, 1993; Green, 1999; Bartram, 2001). Weinert (2001) smatra da kompetencija obuhvaća kognitivne sposobnosti i vještine koje pojedinac posjeduje ili koje može naučiti u smislu sposobnosti za uspješno i odgovorno korištenje rješenja u različitim situacijama dok Kurtz i Bartram (2002) poimaju kompetenciju kao multifunkcionalni paket ili kombinaciju vještina, znanja, sposobnosti i stavova, potrebnih za osobni prosperitet i razvoj, društvenu inkluziju i zapošljavanje. U dokumentima OECD-a⁵⁷ (2007) kompetencija je određena kao sposobnost koja uključuje četiri dimenzije znanja i vještina: kognitivnu, funkcionalnu, osobnu i etičku dimenziju. Pojam kompetencije općenito podrazumijeva mjerodavnost u nekoj vrsti djelatnosti, odnosno područje u kojem neka osoba posjeduje znanja, iskustva, upućenost, stručnost ili mjerodavnost za neko područje djelatnost ili poziv, što obuhvaća primjerena znanja, sposobnosti, vještine, stavove i praksu (Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić, 2001).

⁵⁷ OECD ili Organisation for Economic Cooperation and Development (Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj) međunarodna je konzultativna, ekonomska organizacija koja se trenutno sastoji od 34 države članice. Osnovni je zadatak organizacije promicanje ekonomske i socijalno pozitivne politike koja omogućuje bolji životni standard ljudima širom svijeta. Dostupno na: <http://www.oecd.org/> (15. 3. 2016.).

Iako se većina poimanja pojma kompetencija odnosi na sposobnost upotrebe znanja, vještina i sposobnosti, Pirš (2014) ističe da se kompetencija odnosi i na sposobnost djelovanja i utjecanja na promjene u okolini. Složenost interkulturalne komunikacijske kompetencije ističu i Arasaratnam i Doerfel (2005) koji u svojoj studiji navode pet međusobno povezanih segmenata interkulturalne komunikacijske kompetencije: empatičnost, interkulturalno iskustvo, motivacija, opći stavovi te sposobnosti aktivnog slušanja u komunikaciji. Iako se u korpusu interkulturalnih istraživanja navode dominantni čimbenici za postizanje interkulturalne komunikacije pozitivni stavovi, fleksibilnost i otvorenost prema drugim kulturama, brojni autori naglašavaju i važnost poznavanja zajedničkoga jezika u ostvarenjima interkulturalne komunikacije (Heyward, 2002; Matveev i Nelson, 2004; Hill, 2006). Sablić (2014) uz važnost učenja jezika, kao značajnoga sredstva u smislu prijenosa informacija u interpersonalnoj komunikaciji, navodi značaj jezika u shvaćaju vlastite kulture te uključivanje u život i rad druge kulture.

Interkulturalnu komunikacijsku kompetenciju čini, dakle, čitav niz (sub)kompetencija, odnosno učinkovita i prikladna interkulturalna interakcija podrazumijeva i interpersonalnu komunikaciju i kulturne profile svojstvene akterima uključenima u komunikacijski proces.

Wen (2004, prema Lesenciuc i Codreau, 2012) navodi dvije osnovne razine interkulturalne komunikacijske kompetencije: komunikacijsku kompetenciju i interkulturalnu kompetenciju. Komunikacijsku kompetenciju čini jezična, pragmatička i strategijska kompetencija, dok interkulturalnu kompetenciju čine osjetljivost i tolerancija na kulturne različitosti.



Slika 1. Model Interkulturalne komunikacijske kompetencije (Preuzeto i prilagođeno: Wen, 2004, prema Lesenciuc i Codreau, 2012)

Imajući u vidu spomenute pristupe teorijskome poimanju interkulturalne komunikacije, nameće se logični zaključak da se ona ne može ostvariti bez zajedničkoga jezičnoga koda, odnosno samo na temelju interkulturalne kompetencije. Međutim, postavlja se pitanje jesu li za ostvarenje interkulturalne komunikacije presudni afektivni aspekti, odnosno interes za komunikacijom i interkulturalna osjetljivost ili lingvistička i komunikacijska kompetencija. Gotovo je sigurno da je bilo kakav oblik komunikacije nemoguć bez obostrane želje i suglasnosti komunikatora, no isto je tako sigurno da je komunikacija između ljudi različitih jezika, kulture i svjetonazora nemoguća, a ponekad i opasna, ukoliko se komunikacijski akteri ne mogu međusobno jasno sporazumjeti.

U empirijskome djelu ovoga rada, polazi se od pretpostavke da je poznavanje i uporaba više različitih jezika poželjni atribut pri ostvarenju interkulturalne komunikacije, uz sve ostale integrativne dimenzije interkulturalne kompetencije kao što su interkulturalna svjesnost i osjetljivost.

2.4.2. Interkulturalna osjetljivost

Do sada je u radu spomenut koncept interkulturalne komunikacije kao proces koji se odnosi na uspješnu interpersonalnu komunikaciju u različitim kulturnim kontekstima. Interkulturalna komunikacija je svakodnevno prisutan fenomen u različitim sferama ljudskoga djelovanja, odnosno u poslovnome svijetu, zdravstvenoj zaštiti, odgoju i obrazovanju i politici. Također je spomenuto da učinkovitost interkulturalne komunikacije ne ovisi samo o jezičnim i komunikacijskim vještinama komunikacijskih aktera, već i o njihovoj sposobnosti za opažanje, razumijevanje i poštivanje međusobnih razlika kao i o kulturnoj svijesti te osviještenosti o mogućim stereotipima i predrasudama. Otvorenost i fleksibilnost prema kulturno drugačijim ljudima kao i sposobnost opažanja iz kulturno drugačije perspektive element je fenomena interkulturalne osjetljivosti.

Naime, u stručnoj se literaturi brojni termini rabe za opis vještina i sposobnosti koje čine interkulturalnu osjetljivost kao što su globalna svjesnost (Hanvey, 1976), globalna kompetencija (Olson i Kroeger, 2001) i interkulturalna osjetljivost (Bhawuk i Brislin, 1992; Chen i Starosta, 1996; Bennett i Bennett, 2004). Uz sposobnost interkulturalne komunikacije, neki autori smatraju da je upravo interkulturalna osjetljivost, odnosno sposobnost suosjećanja i uviđanja perspektive drugoga čovjeka, jedna od ključnih sposobnosti za ostvarenje interkulturalnih odnosa (Chen i Starosta, 1996; Koester i Olebe, 1998).

Interkulturalna osjetljivost smatra se elementom interkulturalne kompetencije, no ne može se egzaktno definirati. Ukoliko se neki konstrukt ne može jasno definirati te postoji više poimanja za isti predmet razmatranja, može li se sa sigurnošću odrediti točno poimanje toga konstrukta? Čini se da je u području društvenih znanosti prisutno vrlo često različito teorijsko razmatranje određenoga fenomena, što se može reći i za fenomen interkulturalne osjetljivosti. Primjerice, Straffon (2003) interkulturalnu osjetljivost određuje kao osobnu želju za razumijevanje, poštivanje i prihvaćanje kulturalno drugačijih osoba, dok Piršl (2007) smatra interkulturalnu osjetljivost dimenzijom interkulturalne kompetencije te ju definira kao sposobnost uočavanja i prepoznavanja postojanja različitih pogleda na svijet koji omogućuju prihvaćanje i priznavanje vlastitoga identiteta i vlastitih kulturnih vrijednosti te kulturnih vrijednosti i identiteta pripadnika drugih kultura. Chen i Starosta (2000) opisuju interkulturalnu osjetljivost kao afektivni aspekt interkulturalne komunikacijske kompetencije te ističu nužnost razlikovanja interkulturalne osjetljivosti od pojmova kao što su interkulturalna svjesnost i interkulturalna spretnost.

Bennett (1993) pak ističe važnost interkulturalnoga iskustva u poimanju interkulturalne osjetljivosti u smislu da veće interkulturalno iskustvo pojedinca čini interkulturalno osjetljivijim. On također navodi da je interkulturalna osjetljivost element interkulturalne kompetencije pri čemu veća interkulturalna osjetljivost podrazumijeva bolju interkulturalnu kompetenciju, odnosno složeniju percepciju kulturnih razlika. Budući da postoje brojni pristupi poimanju apostrofiranoga fenomena, detaljnije će se opisati dva, međusobno različita koncepta: pristup Chen i Staroste (2000) koji interkulturalnu osjetljivost smatraju afektivnim elementom interkulturalne komunikacijske kompetencije te Bennettov (1986) pristup u kojem je interkulturalna osjetljivost definirana kao subjektivno iskustvo koje se stječe putem interkulturalnoga kontakta u suodnosu s kulturno drugačijim osobama.

Chen i Starosta (2000) razmatraju interkulturalnu komunikacijsku kompetenciju kao složeni fenomen koji čine kognitivna, afektivna i ponašajna dimenzija. Kognitivna se dimenzija odnosi na koncept interkulturalne svjesnosti, to jest osobno poimanje kulturnih obrazaca koji utječu na ljudsko ponašanje i promišljanje. Afektivna se dimenzija interkulturalne komunikacijske kompetencije odnosi na koncept interkulturalne osjetljivosti pri čemu je ona definirana kao aktivna želja za razumijevanje, poštivanje i prihvaćanje različitosti među kulturama (Chen i Starosta, 1998). I konačno, ponašajnu dimenziju interkulturalne komunikacijske kompetencije čini interkulturalna spretnost ili sposobnost odražavanja interkulturalne komunikacije te postizanje vlastitih ciljeva u njoj. U ovakvom shvaćanju interkulturalne komunikacijske kompetencije, interkulturalna je osjetljivost definirana kao afektivna dimenzija koja se jasno razlikuje od kognitivne i ponašajne dimenzije. Drugim riječima, interkulturalna se osjetljivost odnosi na sposobnost razvoja pozitivnih emocija prema razumijevanju i poštivanju kulturnih razlika, koje posljedično rezultiraju prikladnim ponašanjem u interkulturalnoj komunikaciji.

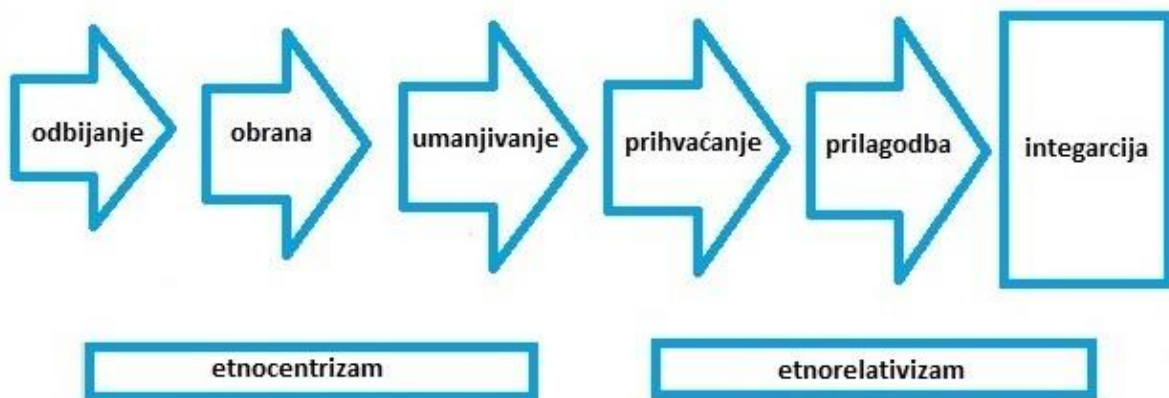
S ciljem mjerenja interkulturalne osjetljivost, Chen i Starosta (2000) konstruirali su mjerni instrument, odnosno „Skalu interkulturalne osjetljivosti“ (eng. *Intercultural Sensitivity Scale-ISS*) sastavljenu od 24 tvrdnje koje ispitanici, prema vlastitome mišljenju, procjenjuju na skali Likertovoga tipa od pet stupnjeva. Instrument je podijeljen u pet kategorija kojima se mjere različiti konstrukti: 1. uključenost u interkulturalnim odnosima, 2. poštivanje kulturnih razlika, 3. samouvjerenost u interkulturalnim odnosima, 4. uživanje u interkulturalnim odnosima, 5. pažljivost u interkulturalnim odnosima.

Drugi pristup interkulturalnoj osjetljivosti postavio je Milton Bennet (1986) konstruirajući model naziva „Razvojni model interkulturalne osjetljivosti“ (eng. *Developmental Model of Intercultural Sensitivity-DMIS*). Svrha je modela objasniti promjene u interkulturalnome svjetonazoru pojedinca, odnosno promjene stavova prema kulturnoj različitosti. U modelu se polazi od ideje da osobno iskustvo s kulturno različitim ljudima omogućava promjenu stavova i ponašanja u interkulturalnoj komunikaciji što zapravo rezultira povećanjem interkulturalne kompetencije (Bennett, 2004). Teorijske pretpostavke Bennettovoga pristupa proizlaze iz teorije radikalnoga konstruktivizma u kojemu se ističe uloga stečenoga iskustva pojedinca/grupe u određenju značenja događaja u njegovom/njihovom životu. Autor je na temelju opažanja zaključio da je moguće predvidjeti kako će se ljudi ponašati u interkulturalnoj komunikaciji porastom osobnoga interkulturalnog iskustva, odnosno povećanjem kompetencije u interkulturalnoj komunikaciji. Tako je nastao model od šest razina kojima se opisuju stavovi i mišljenja osoba prema kulturnoj različitosti, a čine ga dva osnovna svjetonazora kulturne različitosti: etnocentrični i etnorelativni. Svaki od ovih pristupa podijeljen je u tri razine koje tvore jedinstveni pravac razvoja interkulturalne osjetljivosti. Svaka je pak razina indikativna za određeni svjetonazorski sklop te su joj pridruženi stavovi i ponašanja usklađeni prema tome svjetonazoru. DMIS je model kojim se nastoje prikazati kognitivne strukture, odnosno kognitivni napredak pojedinca u smislu promjene svjetonazora, vidljivoga u stavovima i ponašanju osobe prema kulturnim različitostima.

Prve se tri razine DMIS-a odnose na etnocentrični pogled na svijet, odnosno svjetonazor u kojemu je vlastita kultura mjerilo procjene drugih kultura, odnosno svi se događaji u životu pojedinca interpretiraju sa stajališta vlastite kulture pojedinca (Piršl, 2007). Prvu razinu etnocentrične orijentacije čini odbijanje ili zanemarivanje (eng. *denial stage*), odnosno apsolutno nedoživljavanje osoba drugih kultura. Osobe na toj razini u glavnom izbjegavaju mentalni napor približavanja ili učenja o drugim kulturama. Drugu razinu čini razina obrane (eng. *defense stage*) koja se odnosi na obranu od prepoznavanja kulturnih razlika te negativna nastrojenost prema tim razlikama. Treća je razina etnocentrične orijentacije razina umanjivanja (eng. *minimization stage*) u kojoj su vidljive prve naznake prihvaćanja kulturnih razlika, no osobe na toj razini i dalje smatraju svoj kulturni svjetonazor univerzalnim te samo površno prepoznaju kulturne razlike koje onda uspoređuju sa svojom kulturom.

Može se, dakle, reći da se etnocentrična orijentacija odnosi na prirodnu sklonost uzimanja vlastite kulture kao polazišne točke pri percepciji ponašanja ljudi drugih kultura, odnosno na poimanje vlastite kulture superiornijom u odnosu na sve druge. Nanda i Warms (1998, prema Samovar, Porter i McDaniel, 2013) definiraju etnocentrizam kao ideju da se druge kulture trebaju mjeriti prema stupnju do kojega zadovoljavaju osobne kulturne norme, odnosno kada se druge kulture promatraju kroz usku leću vlastite kulture. Ovakav svjetonazor vrlo često je obilježen pojavom stereotipa, rasizma i predrasuda.

Sljedeće tri razine DMIS-a su razine etnolativne orijentacije za koju je svojstveno uspoređivanje vlastite kulture s kulturama drugih. Prvu razinu etnorelativne orijentacije čini prihvaćanje kulturnih razlika (eng. *acceptance*), odnosno svjesnost o različitostima te uvažavanje tih kulturnih razlika. Druga je razina takozvana prilagodba na različitost (eng. *adaptation*) koja se odnosi na sposobnost uviđanja kulturnih razlika kao i prilagodbu na različitosti u smislu promjene kulturne perspektive. Zahvaljujući toj mobilnosti perspektive, osoba može bolje uspostaviti interkulturalni kontakt. Posljednju razinu etnorelativne orijentacije čini razina integracije različitosti (eng. *integration*) koja podrazumijeva posjedovanje multikulturalne perspektive, odnosno sposobnosti prelaska iz jedne kulturne perspektive u drugu.



Slika 2. Razvojni model interkulturalne osjetljivosti prema Bennett (Preuzeto i prilagođeno: Bennett, 1993).

Bennett ističe (2004, 153) da je općenito za etnocentrični pogled na svijet karakteristično izbjegavanje kulturnih razlika, dok je za etnorelativni pogled na kulturnu različitost znakovito traženje kulturnih razlika među ljudima te uvažavanje tih različitosti kao i prilagođavanje njima. Temeljna Bennettov teza sažeta u DMIS modelu polazi od činjenice da se svako iskustvo, pa tako i interkulturalno iskustvo, gradi ovisno o kognitivnoj obradi percipirane stvarnosti pojedinca. Stoga se temeljna koncepcija DMIS modela temelji na takozvanoj teoriji kognitivnoga konstruktivizma čija je osnovna postavka da se događaji ne percipiraju direktno onakvi kakvi oni jesu, već putem šablona ili seta kategorija koje svaka osoba rabi pri mentalnoj organizaciji percepcije događaja i fenomena. Zanimljivo je da Bennett naglašava kako osobe složenijih kognitivnih struktura imaju veću sposobnost organiziranja vlastite percepcije događaja u više različitih kategorija što drugim riječima znači da osobe koje su interkulturalno osjetljivije imaju razvijeniji set kategorija kojima percipiraju razlike među ljudima od osoba koje su interkulturalno manje osjetljive. Može se, dakle reći, da je odnos složenosti kategorija za prepoznavanje kulturnih razlika te percepcija tih razlika u pozitivnoj korelaciji. Rezultatima studije komunikacijskoga konstruktivizma (Applegate i Sypher, 1988) pokazalo se da osobe složenijih kognitivnih vještina, kojima se percipiraju razlike među ljudima, imaju razvijeniji osjećaj sagledavanja problema iz perspektive druge osobe, od osoba slabije razvijenijih kognitivnih setova. Stoga se može reći da veća interkulturalna osjetljivost, odnosno veći stupanj etnorelativne orijentacije podrazumijeva i veću interkulturalnu kompetenciju.

Važno je napomenuti kako Bennettov DMIS model nije model znanja, stavova i/ili vještina, odnosno da činjenica kako neka osoba posjeduje znanja o kulturi druge osobe, ne znači nužno da je ta osoba etnorelativno orijentirana. Isto tako, osoba može posjedovati jezična znanja i komunikacijske vještine potrebite za dijalog s osobom neke druge kulture, međutim ukoliko ta osoba nema razvijenu pravilnu uporabu tih znanja i vještina kao i implicitnu želju za komunikacijom s tom osobom druge kulture, interkulturalna komunikacija neće biti uspješna.

Na temelju DMIS modela Mitchell R. Hammer i Milton Bennett konstruirali su instrument za mjerenje interkulturalne osjetljivosti naziva „*Intercultural Development Inventory-IDI*“ koji je u uporabi od 1998. godine. Upitnik se sastoji od pedeset čestica putem kojih se mjeri stupanj interkulturalne osjetljivosti ispitanika. Instrument se može koristiti u više svrha primjerice za ispitivanje interkulturalne osjetljivosti pojedinaca ili skupina. Rezultati upitnika smještaju pojedinca na određenu razinu DMIS modela, odnosno pokazuju stupanj etnocentrizma ili etnorelativizma.

Psihometrijske karakteristike IDI upitnika kao što su pouzdanost i valjanost potvrdile su se istraživanjima u kojima je korišten IDI instrument (Greenholtz, 2000; Medina-Lopez-Portillo, 2004).

Osim navedenih instrumenata za mjerenje interkulturalne osjetljivosti, postoje i drugi instrumenti, koji su više ili manje poznati. Jedan od takvih instrumenata je „*The Cross-Cultural Adaptability Inventory-CCAI*“ (1987) koji služi za samoprocjenu interkulturalne učinkovitosti. Autorice instrumenta su Coleen Kelley i Judith Meyers, a instrument je dva puta revidiran (1989, 1992). Teza navedenih autorica polazi od činjenice da svaka osoba koja se prilagođava osobama druge kulture prolazi iste obrasce ponašanja i slične osjećaje. Autorice smatraju da se interkulturalna prilagodljivost, pri čemu one rabe termin kros-kulturalna prilagodljivost, sastoji od četiri dimenzija: fleksibilnosti, emocionalne elastičnosti, percepcijske oštrote te osobne autonomije. Instrument se sastoji od pedeset tvrdnji za koje se ispitanici opredjeljuju na skali Likertovoga tipa od pet stupnjeva.

Sljedeći instrument za mjerenje interkulturalne osjetljivosti je takozvani „*The Intercultural Sensitivity Inventory –ICSI*“ (Bhawuk i Brislin, 1992) kojim se mjeri sposobnost pojedinca za modifikaciju vlastitoga ponašanja u interkulturalnoj komunikaciji. Primarno je instrument nastao kako bi se uvidjele razlike komunikatora japanske i američke kulture. Upitnik se sastoji od 46 tvrdnji koje ispitanici, prema osobnome iskustvu, procjenjuju na skali Likertovoga tipa od sedam stupnjeva. Ovaj je mjerni instrument namijenjen studentima te odraslim osobama.

Na osnovi Bennettovoga DMIS modela Olson i Koreger (2001) konstruirali su mjerni instrument za mjerenje globalne interkulturalne kompetencije naziva „*Intercultural Sensitivity Index –ISI*“. Tvrdnje u ovome instrumentu ne samo da obuhvaćaju šest razina DMIS modela, već i tri razine globalne kompetencije koje su autori nazvali: nezavisno znanje, razumijevanje percepcije i interkulturalna komunikacija. Tvrdnje se također procjenjuju na skali Likertovoga tipa od pet stupnjeva.

Još jedan, relativno primjenjivan instrument na američkome govornom području, je „*Miville-Guzman Universality-Diversity Scale-M-GUDS*“ koji su konstruirali Miville i suradnici (1999). Postoje dvije verzije ovoga instrumenta: prva verzija (1999) koja se sastoji od 45 tvrdnji te druga verzija (2000) koja se sastoji od 15 tvrdnji Likertovoga tipa. Ovaj se instrument temelji na „*Universal-Diversal Orientation (UDO)*“ modelu koji su razvili Miville i suradnici (1992), a koji se sastoji od tri međusobno povezane dimenzije bitne za snalaženje pojedinca u kulturno pluralnim sredinama: spoznajna i ponašajna sredina te afektivna dimenzija.

Nekim istraživanjima pokazalo se da je M-GUDS vrijedan instrument za ispitivanje svjesnosti, osjetljivosti i prihvaćanja sličnosti i različitosti među ljudima (Balon, 2004; Corbaz, 2005; Ponterotto, 2008).

Iako je apsolutno nemoguće pregledno obuhvatiti sva istraživanja interkulturalne osjetljivosti na međunarodnoj razini, što u konačnici i nadilazi svrhu ovoga rada, uvidom o postojeću literaturu razvidan je veliki broj preglednih radova, odnosno radova kojima se na teorijskoj razini razmatraju interkulturalni koncepti dok je relativno malen broj empirijskih istraživanja (Straffon, 2001; Corbaz, 2005; Peng, 2006; Dong, Day i Collaco, 2008). U Hrvatskoj su, za sada, također malobrojna istraživanja interkulturalne osjetljivosti, što je djelomično rezultat manjka valjanih, pouzdanih i osjetljivih mjernih instrumenata. Uvidom u postojeću literaturu (Drandić, 2013; Franjčić, 2010; Jurčić i Matešić, 2010; Bedeković, 2011; Buterin, 2013) vidljivo je da su u istraživanjima interkulturalne osjetljivosti u Hrvatskoj najčešće upotrijebljeni prilagođeni, inozemni mjerni instrumenti, i to najčešće Skala interkulturalne osjetljivosti Chen i Staroste (2000) ili Bennettov Instrument interkulturalnoga razvoja (1993) ili pak instrumenti koji su autori samostalno konstruirali oslanjajući se na suvremenu literaturu.

2.4.3. Interkulturalna kompetencija

Do sada se u radu govorilo o važnosti učinkovite interkulturalne komunikacije i interkulturalne osjetljivosti za ostvarenje dijaloga i suživota u sredinama kulturne i jezične raznolikosti. Je li za ostvarenje interkulturalne komunikacije važnija otvorenost, fleksibilnost, poštivanje i prihvaćanje kulturnih različitosti, tj. pozitivni stavovi prema njima ili jezična i komunikacijska kompetencija, bez koje komunikaciju nije moguće ostvariti, teško je reći. Čini se da je to pitanje na koje ne postoji jasan i točan odgovor, odnosno da sinergija i komplementarnost interkulturalnoga znanja, sposobnosti i vještina čini osobu kompetentnom za život u interkulturalnoj sredini.

Interkulturalna je kompetencija pojam za koji također ne postoji sveopći konsenzus znanstvenika oko terminološkoga određenja što je rezultat s jedne strane uporabe različitih konceptualnih naziva za taj fenomen te, s druge strane, isticanja važnosti pojedinih sastavnica interkulturalne kompetencije. Piršl (2014, 53) primjerice navodi više razloga zbog kojih u literaturi ne postoji suglasnost pri poimanju interkulturalne kompetencije kao što je interdisciplinarni pristup u proučavanju i istraživanju interkulturalne kompetencije, zatim specifičan kulturalni, povijesni, politički, ekonomski i društveni kontekst, problem prevođenja i usuglašavanja pojedinih terminoloških pojmova te složenost apostrofiranoga fenomena koji se sastoji od dva višeznačna pojma “kulture “ i “kompetencije”. Autorica također navodi nepostojanje terminološke neujednačenosti kada se govori o “dimenzijama” interkulturalne kompetencije ističući da se u domaćoj i stranoj literaturi za isti pojam “dimenzije” nedosljedno rabe različiti termini poput sastavnice ili odrednice (Pirš, 2014, 55).

Interkulturalna kompetencija uključuje znanje o specifičnostima određene kulture, kao i općenito znanje o komunikaciji s kulturno drugačijim osobama, a to se implicitno znanje očituje u činu interakcije i konačno samom ishodu interkulturalne komunikacije. Brojni su autori pokušali izdvojiti osnovne segmente interkulturalne kompetencije (Byram, 1997; Chen i Starosta, 1996; Deardorff, 2009) međutim, unatoč različitim poimanjima ovoga fenomena autori se slažu da ju čine znanja, vještine i sposobnosti potrebne za učinkovitu interakciju i prikladnu komunikaciju s kulturno različitim osobama. Kao ključne sastavnice interkulturalne kompetencije ističu se dakle, kognitivna, afektivna i ponašajna sastavnica (Benson, 1987; Ruben 1987; Kim, 1992; Hrvatić, Piršl, 2005; Bedeković, 2011). Kognitivna se sastavnica pri tome odnosi na interkulturalno znanje, odnosno poznavanje kulturnih obilježja druge osobe, dok se afektivna sastavnica odnosi na emocije, odnosno stavove, empatičnost, otvorenost, fleksibilnost i sve druge osobine prema kojima je osoba etnocentrične ili etnorelativne

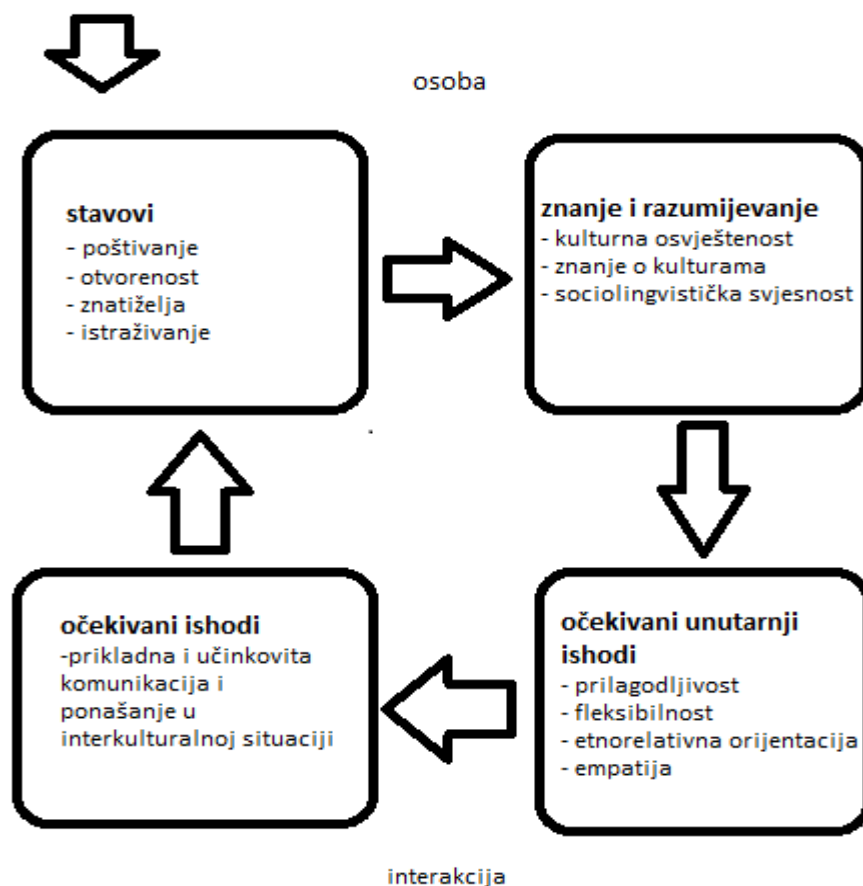
orijentacije. Ponašajna se sastavnica, koja čini sponu između prve dvije sastavnice, odnosi na konkretne postupke u interkulturalnoj komunikaciji. Fantini (2000) se nadovezuje na ovakvo poimanje interkulturalne kompetencije ističući da interkulturalnu kompetenciju čine tri bitna elementa: 1) sposobnost uspostavljanja i održavanja odnosa s drugim osobama, 2) sposobnost prikladne i učinkovite komunikacije, i 3) sposobnost dosezanja suglasja s kulturno drugačijim osobama te održavanje suradnje s njima. Zanimljivo je da navedeni autor navodi pet dimenzija interkulturalne kompetencije koju uz svjesnost, znanje, stavove i vještine čine i jezične i komunikacijske vještine jezika domaćina, odnosno jezika koji govori druga osoba. Bennett i Bennett (2004) poimaju interkulturalnu kompetenciju u dimenzijama takozvanih „mindset-a“ i „skillset-a“, pri čemu se interkulturalni mindset odnosi na svjesnost o adekvatnom komuniciranju u određenoj interkulturalnoj interakciji, dok se skillset odnosi na bihevioralni aspekt kompetencije, odnosno na sposobnost prikupljanja adekvatnih informacija, aktivno slušanje i prilagođavanje ponašanja u interkulturalnome okruženju.

Jedan od najpoznatijih modela interkulturalne komunikacije je model autorice Deardorff (2006) koja interkulturalnu kompetenciju definira kao proces uspješne i prikladne komunikacije u interkulturalnim situacijama, a čije temelje čine interkulturalno znanje, vještine i stavovi. Fundamentalno polazište su, dakle, za razvoj interkulturalne kompetencije pozitivni stavovi prema osobama različitih kulturnih obilježja. Njezin se model sastoji od četiri ključne sastavnice koje samo u međuodnosu čine interkulturalnu kompetenciju:

1. stavovi;
2. znanje i vještine;
3. unutarnji ishodi;
4. vanjski ishodi.

Stavovi čine polazišnu točku u ovome modelu, budući da su za ostvarenje interkulturalne komunikacije ključni upravo stavovi te otvorenost, znatiželja i sklonost istraživanju novih situacija. Zanimljivo je da autorica ističe kako otvorenost i znatiželja osobe stvaraju preduvjete za istraživanje te osobe izvan okvira osobne zone konformizma. Stavovi su polazište za razvoj znanja i vještina potrebnih za interkulturalnu komunikaciju pri čemu se znanje odnosi na kulturalnu svjesnost, zatim znanje o specifičnoj kulturi te implicitno kulturalno znanje koje se odnosi na razumijevanje različitih svjetonazora te sociolingvističku svjesnost.

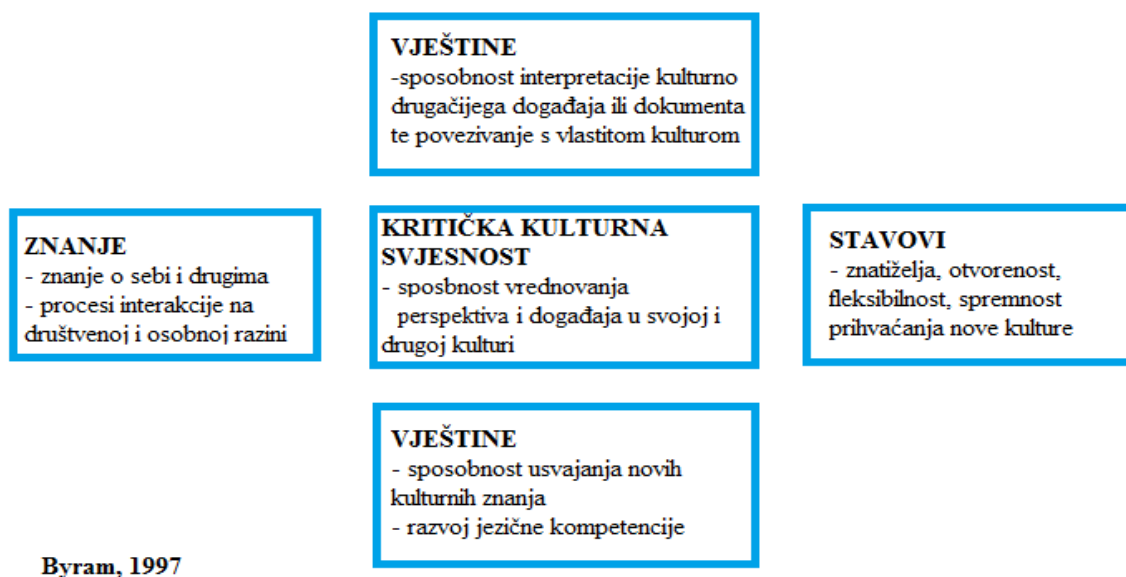
Vještine potrebne za interkulturalnu komunikaciju uključuju procese analiziranja, interpretiranja, vrednovanja i povezivanja iskustvenih događaja. Stavovi, znanja i vještine omogućuju razvoj unutarnjih ishoda tj. fleksibilnosti, prilagodljivosti, etnorelativne orijentacije i empatičnosti koji su nužni za interkulturalnu kompetenciju. Vanjski ishodi čine sumu svih navedenih sastavnica koja je vidljiva u ponašanju i komunikaciji s kulturno drugačijim osobama. Ove četiri sastavnice utječu jedna na drugu. Stoga osobni stavovi utječu na ponašanje i djelovanje osobe u interkulturalnoj interakciji. Ovako shvaćena interkulturalna kompetencija spoj je dakle, kognitivnih, afektivnih i bihevioralnih dimenzija te se kao takva uči i razvija tijekom cijeloga života.



Slika 3. Model interkulturalne kompetencije prema Darla K. Deardorff (Preuzeto i prilagođeno: Deardorff, 2006).

Drugi je, vrlo citiran, model interkulturalne kompetecije konstruirao Michael Byram (1997) na temelju kojega su nastali brojni dokumenti Vijeća Europe čija je svrha unaprjeđenje interkulturalnoga odgoja i obrazovanja u nastavi stranoga jezika. Byram (2005) definira interkulturalnu kompetenciju kao sposobnost osobe za ostvarenje zadovoljavajuće interakcije i komunikacije s pripadnicima drugih kultura na istome jeziku te ju jasno razlikuje od znanja o drugoj kulturi i jezične kompetencije u smislu sposobnosti uporabe jezika u određenim situacijama. Njegov je model, prije svega, konstruiran u svrhu unapređenja nastave stranih jezika, odnosno s ciljem osvještavanja nužne implementacije interkulturalnih sadržaja u nastavni proces nastave te same kompetencije nastavnika stranih jezika.

Model se sastoji od pet elemenata ili „savoir“. Prvi element Byramovoga modela čine stavovi (eng. *attitudes*) ili „*savoir etre*“ koji se odnose na znatiželju, otvorenost i spremnost na komunikaciju s osobama neke druge kulture. To podrazumijeva određenu razinu samovolje da se vlastita kulturalna orijentacija zatomi u svrhu upoznavanje druge. Drugi element modela čini znanje (eng. *knowledge*) ili „*savoir*“ koje se odnosi na takozvano socio-kulturno znanje, dakle, ne samo činjenično znanje o drugoj kulturi, već i primjena toga znanja u određenome kulturnome kontekstu. Treći element modela čine vještine (eng. *skills*) koje Byram dijeli na dvije vrste: vještine interpretiranja (eng. *skills of interpreting and relating*) ili „*savoir comprendre*“ koje se odnose na sposobnost interpretiranja nekoga događaja ili dokumenta druge kulture te povezivanje s elementima vlastite kulture, te vještine otkrivanja i interakcija (eng. *skills of discovery and interaction*) ili „*savoir apprendre/faire*“ koje se odnose na stjecanje znanja o novoj kulturi primjenjivo u stvarnoj komunikacijskoj interakciji. Konačno, peti element modela čini kritička kulturalna svjesnost osobe (eng. *critical cultural awareness*) ili „*savoirs'engager*“ koju čini sposobnost procjene i vrednovanja druge kulture kao i mogućnost sudjelovanja u drugoj kulturi.



Slika 4. Byramov model interkulturalne kompetencije (Preuzeto i prilagođeno: Byram, Gribkova i Starkey, 2002).

Prema Byramu interkulturalna se kompetencija sastoji, dakle, od lingvističke, sociolingvističke i diskursne kompetencije te je dio interkulturalne komunikacijske kompetencije. Njegov je model djelomično utjecao na definiciju interkulturalne kompetencije Zajedničkoga europskoga referentnoga okvira za jezike (eng. *Common European Framework of Reference for Languages*, 2001)⁵⁸. Naime, u tome je dokumentu višejezična kompetencija u suodnosu s interkulturalnom kompetencijom te je određena kao sposobnost uporabe dvaju ili više jezika u određenome komunikacijskome kontekstu i interkulturalnoj interakciji, a višejezični je govornik određen kao socijalni posrednik s razvijenim jezičnim i interkulturalnim znanjem, iskustvom i vještinama potrebnim za interkulturalnu komunikaciju. Drugim riječima, višejezične su sposobnosti i vještine potrebne za uspostavljanje višejezične i interkulturalne komunikacije, koja je ključ za razvoj interkulturalnoga iskustva, a time i interkulturalne kompetencije.

⁵⁸ CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) ili hrvatska inačica ZEROJ (Zajednički europski referentni okvir za jezike) dokument je koji sadrži smjernice za razvoj i učenje stranih jezika. Dostupno na: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (16. 2. 2016.).

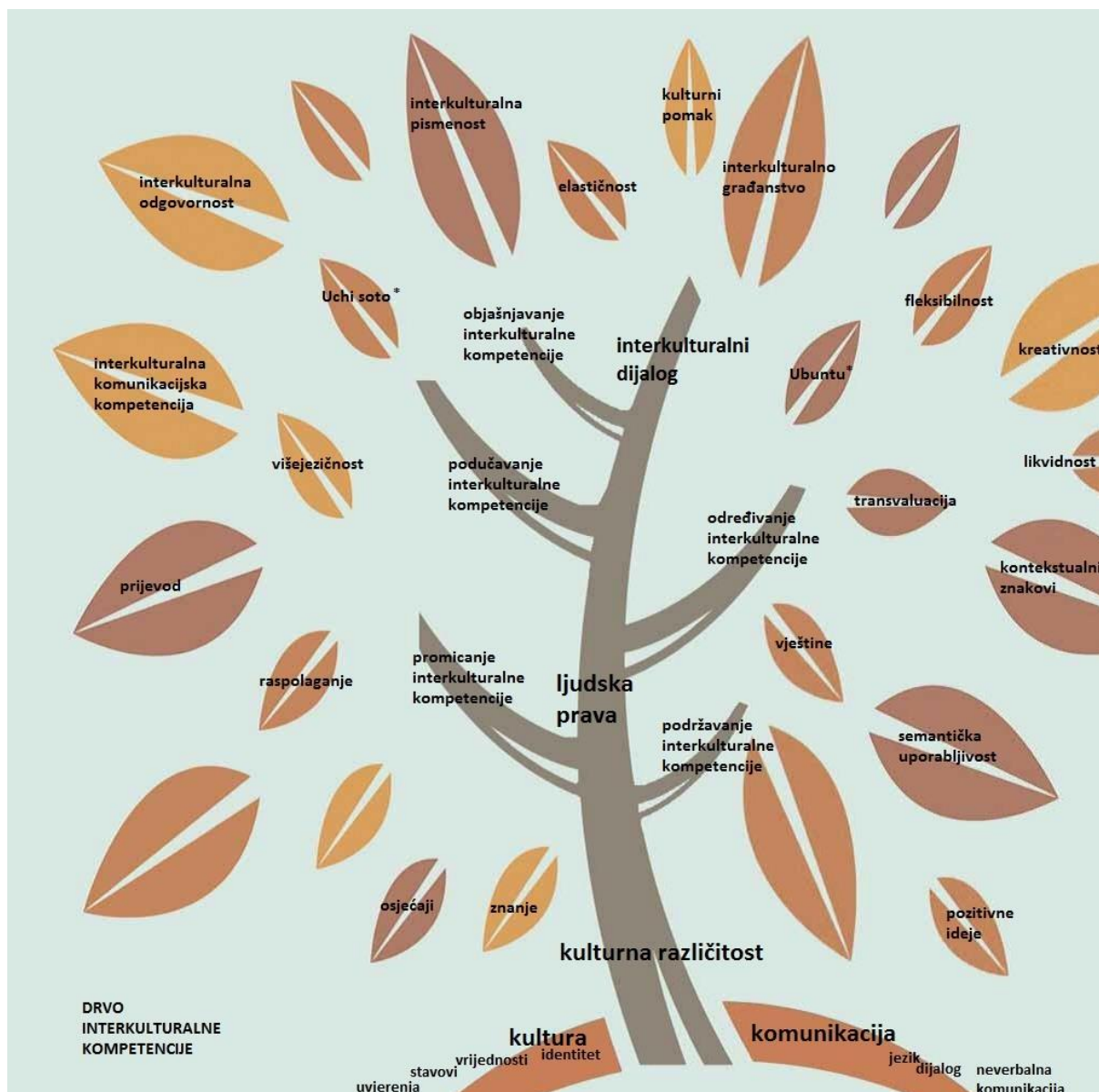
Nažalost, relativno je mali broj interkulturalnih istraživanja u kojima se eksplicitno ispituje povezanost interkulturalne i višejezične kompetencije. No, unatoč tome, u brojnim je smjernicama za interkulturalno obrazovanje Vijeća Europe (Plurilingual and pluricultural competence (2009), Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education (2009), Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education (2010), The cultural and intercultural dimensions of language teaching: current practice and prospects (2011), naglašena uloga nastave stranih jezika u razvoju interkulturalne kompetencije učenika te se promiče nužnost integracije interkulturalnih sadržaja u nastavu stranih jezika.

Berardo (2005) u pokušaju grupiranja različitih pristupa i modela interkulturalne kompetencije navodi općenito tri vrste modela: komponentne, razvojne i interakcijske modele interkulturalne kompetencije. Komponentni modeli nastaju sintezom prikupljenih istraživanja i već postojećih modela etabliranih u znanstvenoj literaturi. U ovim se modelima ističu i naglašavaju teorijske postavke pojedinih autora. Razlike među ovim modelima Berardo sustavno grupira u četiri područja: 1) varijacije u grupiranju, 2) domene primjene interkulturalne kompetencije, 3) žarišta u interkulturalnoj kompetenciji te 4) usredotočenost na takozvane prikladne i učinkovite kompetencije. Središte fokusa u razvojnim modelima čini takozvana „svjesna kompetencija“ matrice učenja, koja na neki način određuje razine učenja i stjecanja novih vještina. Drugim riječima, u ovakvim modelima učenje i usvajanje interkulturalnih znanja, vještina i sposobnosti odvijaju se u fazama, odnosno etapama. Primjer za ovakav tip modela interkulturalne kompetencije autorica navodi Bennettov (1993) Razvojni model interkulturalne osjetljivosti-DMIS. Treću vrstu modela interkulturalne kompetencije čine interakcijski modeli u kojima se ona definira samo putem interakcije, odnosno procesa interkulturalnoga kontakta. Naime, u ovakvim modelima fokus razvoja interkulturalne kompetencije ne čini samo osoba, već dinamika procesa interkulturalnoga kontakta, komunikacije tj. dijaloga. Primjer za ovakvu vrstu modela je Deardorffov (2006) model interkulturalne kompetencije.

Zanimljivo je razmotriti i način na koji je interkulturalna kompetencija definirana u relativno novome Konceptijskome i operacionalizacijskome okviru UNESCO-a (2013). Naime, u tome je dokumentu, uz jasan opis pojedinih fenomena, opisan i koncept interkulturalnih kompetencija, pri čemu je jasno vidljiva uporaba množine odnosno „kompetencija“ u nazivu ovoga fenomena.

U tome su dokumentu interkulturalne kompetencije određene kao skup specifičnih znanja o pojedinim kulturama, ali i općenitih znanja o mogućim pitanjima i problemima u procesu interakcije osoba različitih kultura te drugih sposobnosti i vještina.

Složenost fenomena interkulturalnih kompetencija vizualno je prikazana u obliku „interkulturalnoga drveta“. U ovome pristupu, temelj za razvoj interkulturalnih kompetencija čine kultura i komunikacija te kulturna različitost, ljudska prava i interkulturalni dijalog. Izvedbene razine interkulturalne kompetencije čine procesi promicanja, podučavanja, objašnjavanja, određivanja i podržavanja interkulturalnih kompetencija, dok svi ostali pojmovi, raspoređeni na lišću, čine različite načine na koje se interkulturalna kompetencija artikulira u konkretnim situacijama.



* *Uchi soto* je termin koji se odnosi na raznolikost sociokulturnih i sociolingvističkih odnosa u japanskoj kulturi, a koji su vidljivi u različitim načinima kojima pojedinac rabi svoj jezik. Ovaj je koncept prepoznatljiv u komunikaciji izvornih govornika japanskoga jezika po specifičnoj morfologiji i sintaksi govorenoga jezika kojom pojedinac iskazuje razinu uljudnosti ili neuljudnosti (Goekler, J. J. 2010).

* *Ubuntu* u doslovnome prijevodu sa Zulu jezika znači „ljudskost prema drugima“ (eng. *humanity towards others*). Filozofski je to koncept koji potječe iz južne Afrike te uključuje sve ljudske vrijednosti (kao na primjer hrabrost, mudrost, velikodušnost, ljubaznost) koje članovi neke zajednice dijele. Ubuntu implicira poštivanje tradicionalnih vrijednosti uz stalno promicanje svijesti pojedinca da se događaji u prošlosti reflektiraju na događaje iz sadašnjosti, kao što će se i sadašnji događaji reflektirati na budućnost pojedinca (Dostupno na: www.Newworldencyclopedia.org; preuzeto i prilagođeno 20. 5. 2016).

Slika 5. „*Interkulturalno drvo*“ (Preuzeto i prilagođeno: UNESCO, 2013)

U ovome konceptu srž ili temelj razvoja interkulturalnih kompetencija čine interkulturalna različitost, ljudska prava te interkulturalni dijalog. Interkulturalne kompetencije su u ovome konceptu shvaćene kao skup znanja, vještina i stavova, koje osoba koristi kao alat u interkulturalnome dijalogu.

Uzimajući u obzir sve opisane koncepte i modele interkulturalne kompetencije, u ovome se radu potonja razmatra kao skup interkulturalnih znanja, vještina i sposobnosti koje pojedincu omogućuju uspostavljanje interkulturalne komunikacije i interkulturalnoga iskustva, što se smatra preduvjetom razvoja interkulturalnoga identiteta. Budući da višejezična i interkulturalna kompetencija predstavljaju danas jedan od temeljnih ciljeva europske obrazovne politike, u ovome je radu mogućnost aktivne uporabe više jezika, odnosno jezična i komunikacijska kompetencija realizirana u više jezika, shvaćena kao fenomen koji pojedincu neposredno omogućava veći broj komunikacijskoga i interkulturalnog iskustva. Drugim riječima, višejezična su i interkulturalna kompetencija međusobno povezane u smislu ostvarivanja interkulturalnoga kontakta i stjecanja iskustva susreta s jezično i kulturno drugačijim osobama što se smatra nužnim za razvoj pozitivnih stavova pojedinca prema kulturnoj različitosti te općem smanjenju predrasuda i stereotipa u društvu.

2.4.4. Interkulturalni identitet

Ljudi su društvena bića koja u različitim životnim situacijama imaju različite uloge koje omogućuju ostvarivanje međuljudskoga kontakta i suradnje. Primjerice, nastavnica engleskoga jezika na svome radnome mjestu, dakle u školi, ima ulogu nastavnice, ali je ona istovremeno i žena, možda majka dvoje djece, sportašica te pripadnica nacionalne manjine, dakle ona ima i druge identitete koji se aktiviraju ovisno o društvenome kontekstu u kojem se ona nalazi. Višestruki identiteti omogućuju ljudima ponašanje u skladu s određenom situacijom. Osobni identitet osobina je prema kojoj je osoba prepoznatljiva ili znana drugim osobama i prema kojoj se reguliraju ponašanja i postupci u danome trenutku. Posve je jasno da svaka osoba ima određenu sliku o sebi, odnosno način na koji razmišlja o sebi i kako sebe poima u odnosu na druge osobe. Upravo ta samorefleksija čini srž osobnoga identiteta. Ljudi imaju višestruke identitete: osobne, društvene, nacionalne, građanske, kulturne, etničke, interkulturalne i druge, koji ovise o konkretnim društvenim i osobnim situacijama. U pokušaju jasnijega teorijskog poimanja fenomena identiteta eminentni su komunikolozi pokušali stvoriti jedinstvenu definiciju, međutim čini se da su, kao i kod većine društvenih pojava, višestruki pristupi i definicije neizbježni, stoga postoji veliki broj definicija koje na slične ili iste načine određuju identitet. Primjerice, Ting-Toomey (2005), autorica poznata po takozvanoj „Face-Negotiation Theory“, definira identitet kao refleksivnu sliku o sebi koju svako od nas sam stvara i razvija. Svaka osoba, dakle, ima osviješten identitet o sebi koji nastaje na temelju samopercepcije i percepcije drugih ljudi. Mathews (2000) također smatra da je identitet produkt samoprocjene i samopercepcije dok Wetherel (2004) smatra da je identitet povezan s mogućnošću i sposobnošću ljudskoga bića da se ostvari u određenoj društveno-kulturnoj stvarnosti ulazeći u interakciju s njezinim specifičnim karakteristikama i poistovjećujući se s pripadajućom skupinom. Samovar, Porter i McDaniel (2013) navode kako je problematika identiteta dugi niz godina bila jedna od mnogih tema interesa područja psihologije i sociologije te da je tek kasnije postala predmetom istraživanja interkulturalne komunikacije te se zbog toga neke definicije identiteta odnose samo na „identitet“ dok se druge odnose na „kulturni identitet“ što također pridonosi zbrci u teorijskome određenju navedenoga pojma.

Kao što je već navedeno, ljudi posjeduju višestruke identitete koji se razvijaju tijekom čitavoga života. U razvoju osobnoga identiteta ključnu ulogu ima, prije svega, primarna odgojna zajednica, odnosno obitelj u kojoj čovjek usvaja kulturno prihvatljiva vjerovanja, vrijednosti, ponašanja i društvene uloge, a potom odgojno-obrazovni sustav te mediji. Vrijednosti koje se promiču i uče formalnim obrazovanjem kao i kompetencije nastavnika koji je u odgojno-obrazovnom procesu model učenicima, bitan su čimbenik razvoja identiteta učenika. Identiteti nisu, dakle, statične i zatvorene pojave, već dinamične i promjenjive pojave na koje utječe osobno iskustvo i društvene pojave. U različitim teorijskim modelima razvoja identiteta (Phinney, 1993; Martin i Nakayama, 2005) razlikuju se općenito dvije osnovne vrste: osobni i društveni identitet. Osobni se identitet odnosi na kombinaciju obilježja prema kojima pojedinac sebe vidi svojim, posebnim, različitim od drugih (Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić, 2001), dok se društveni identitet odnosi na obilježja koja drugi pripisuju pojedincu smještajući ga u odnos prema drugima pojedincima sa sličnim obilježjima. Društveni identitet obuhvaća ona obilježja preko kojih pojedinac sebe opaža ili ga opažaju kao pripadnika određene društvene grupe (rasne, spolne, etničke, nacionalne, vjerske, kulturne, jezične, teritorijalne, političke, socio-ekonomske, profesionalne i sl.), kategorije (visoki, gojazni, pametni, lijeni i sl.) ili vrijednosne orijentacije (zaštitnici prirode, pacifisti, tradicionalisti i sl.) (Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić, 2001, 201). Bucholtz i Hall (2005) također razlikuju osobne identitete i identitete zajednice, no dodaju i treću kategoriju koju čine odnosni identiteti koji su zapravo rezultat međuljudskih odnosa, to jest onoga što osobu čine jedinstvenom i različitom od drugih. Samovar, Porter i McDaniel (2013) navode tipologiju u kojoj razlikuju osam vrsta identiteta: 1) rasni, 2) etnički, 3) rodni, 4) nacionalni, 5) regionalni, 6) organizacijski, 7) osobni, 8) kibernetički i izmišljeni. *Rasni identitet* se uobičajeno povezuje s vanjskim fizičkim osobinama poput boje kože, teksture kose, izgleda lica ili oblika očiju. Valja napomenuti da je pitanje rasnoga identiteta kao društvene konstrukcije više značajno za američki kontinent u odnosu na europski što je posljedica povijesnoga nasljeđa. Opisujući *etnički identitet* autori navode da se u literaturi ova vrsta identiteta dosta često poistovjećuje s rasnim identitetom što također pridonosi terminološkoj zbrci. Etnički identitet je, naime, rezultat osjećaja pripadnosti pojedinca određenoj zajednici koja dijeli ista obilježja kao što su zajedničko nasljeđe, povijest, tradicija, jezik i kulturne vrijednosti. Etnički identitet u srži čini jaki osjećaj pripadnosti pojedinca određenoj zajednici koji može nadilaziti državne granice i koji se temelji na zajedničkim kulturnim vjerovanjima. *Rodni identitet* se odnosi na značenja i tumačenja koja pripisujemo slikama svoje vlastite i očekivanim slikama tuđe ženskosti i muškosti (Ting-Toomey, 2005).

Rodni identitet je, zapravo, temeljni pojam kojeg pojedinac stječe o svojoj pripadnosti ženskome ili muškome rodu i koji kod većine ljudi proizlazi iz biološkog spola osobe (Cook, 1985, prema Marušić, 1994). *Nacionalni identitet* čini osjećaj nacionalnosti osobe koji ne mora nužno biti svojstven samo jednoj naciji te se može stjecati tijekom života primjerice emigracijom ili prihvaćanjem nekoga drugog državljanstva. Zanimljiva činjenica je i pojava takozvanoga transnacionalnoga identiteta u Europi, odnosno sve veće odmicanje mlađih naraštaja od nacionalnoga identiteta svojih roditelja te prihvaćanja jednoga općega europskoga identiteta. Budući da interkulturalni identitet integrira sposobnost projekcije prema drugim kulturama, upravo se taj transnacionalni identitet, koji nadilazi granice pojedinih nacija, može smatrati elementom interkulturalnoga identiteta, o čemu će se razmatrati u nastavku ovoga teksta. Nadalje, *regionalni identitet* odnosi se na osjećaj pripadnosti te poistovjećivanje s određenom geografskom regijom koja postoji unutar neke države. Kulturne se opreke između pojedinih regija obično očituju u etnicitetu, jeziku, naglasku, dijalektu, običajima i drugim čimbenicima. *Organizacijski identitet* se odnosi na osjećaj pripadnosti pojedinca nekoj društvenoj organizaciji što je svojstveno više kolektivističkim kulturama u odnosu na individualističke kulture. Osobni se identitet sastoji od onih osobina koje neku osobu razlikuju od druge osobe i ova je vrsta identiteta povezana s tipom kulture kojoj osoba pripadna, dakle individualističkoj ili kolektivističkoj kulturi. *Kibernetički i izmišljeni identitet* relativno je nova vrsta identiteta povezna s razvojem informatičke tehnologije. Odnosi se na imaginarne identitete koji su stvoreni putem računala, najčešće na internetu ili putem nekoga drugoga medija.

Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić (2001) osim nekih, već spomenutih vrsta identiteta, opisuju još i građanski, spolni i rodni, individualni te kolektivni identitet. *Građanski identitet* određuju građanska, politička, gospodarska, socijalna i kulturna prava i odgovornosti te osjećaj lojalnosti prema zajednici i svim osobama koje dijele isti građanski status. *Spolni i rodni identitet* uključuje načine na koji pojedinac sebe doživljava kao nositelja određenih spolnih obilježja (spolni identitet) i društvene uloge, odnosno ponašanja koje proizlaze iz tih obilježja (rodni identitet). *Individualni identitet* je složena i dinamična kategorija koja istodobno uključuje aspekte samoprepoznavanja i prepoznavanja osobe od strane drugih, dok *kolektivni identitet* čini svijest koju neka društvena grupa ima o sebi u odnosu na druge grupe i društvo u cjelini.

U području društvenih znanosti, posebice sociologije, komunikologije i socijalne psihologije, posebno područje u kontekstu istraživanja identiteta čine istraživanja *kulturnoga identiteta*.

Pri tome valja napomenuti da i u terminološkome određenju ovoga fenomena postoje neslaganja, odnosno različiti koncepti i pristupi. Hall (1990) navodi postojanje dva općenita pristupa u definiranju kulturnoga identiteta. U prvome je pristupu kulturni identitet definiran kao istinsko poimanje samoga sebe, odnosno kao vrijednosti koje su svojstvene ljudima i koje ljudi međusobno dijele. U drugome pristupu naglašava se diskontinuitet te postojanost kulturnoga identiteta pojedinca, odnosno svojstvo koje taj identitet čini nestalnim i promjenjivim ovisno o prošlim, sadašnjim i budućim utjecajima društva u odnosu na pojedinca. Kim (2007) pak ističe neodvojivost osobne i društvene dimenzije kulturnoga identiteta misleći pri tome na psihološke i sociološke procese koji utječu na njegov razvoj. Naime, u području kulturne antropologije kultura i etnicitet smatraju se zajedničkim elementima članova neke zajednice vidljivima u obrascima ponašanja, uporabi jezika, zajedničkim normama, vjerovanjima i vrijednostima. I u nekim drugim pristupima, primjerice u teoriji složenosti socijalnoga identiteta (Roccas i Brewer, 2002) naglašava se međusobno djelovanje osobnoga i društvenoga identiteta pri čemu identifikacija osobe s članovima neke društvene grupe kao i osjećaj pripadnosti njoj čini značajan aspekt osobnoga samopoimanja. Kulturni identitet uvjetovan je dakle, samopoimanjem te načinom na koji pojedinac sebe doživljava kao člana određene kulture tj. društvene grupe koja dijeli zajedničke vrijednosti.

Imajući na umu složenost i dinamičnost fenomena identiteta te različite koncepcije fenomena kulturnoga identiteta, razvidna je nemogućnost jedinstvenoga definiranja pojma interkulturalnoga identiteta. Naime, definiramo li interkulturalnu dimenziju ove vrste identiteta na temelju poimanja osnovnih karakteristika interkulturalizma, razvidno je da takav identitet prelazi granice osobnoga kulturnog identiteta te se povezuje s elementima neke nove, drugačije kulture. Ovakvo poimanje interkulturalnoga identiteta možda je najbolje opisala Kim (2006, 2008) konceptom takozvane intrkulturalne osobnosti (eng. *intercultural personhood*) smatrajući tim pojmom pojedinca koji je putem dugotrajnoga interkulturalnoga kontakta i komunikacije razvio identitet koji mu omogućuje uživjeti se u kulturu „drugoga“. Osoba koja je razvila interkulturalni identitet ne poistovjećuje se isključivo sa svojom društvenom skupinom, već i s ostalim društvenim skupinama i podskupinama s kojima živi, kreirajući na taj način viđenje koje nije ograničeno i zatvoreno samo interesima svoje skupine, već mogućnošću viđenja i identificiranja sa shvaćanjima drugih (Kim, 1992).

Interkulturalni je identitet u tome smislu ekstenzija, to jest nadogradnja kulturnoga identiteta te se ogleda u prihvaćanju postojećih i novih kulturnih elemenata, povećanju širine i dubine viđenja, većem samorazumijevanju, samoprihvaćanju i samopouzdanju, povećanoj otvorenosti i fleksibilnosti i povećanoj kreativnosti koja omogućava suočavanje s novim izazovima (Kim, 1992).

Nadovezujući se na Kimov koncept interkulturalnoga identiteta, u ovome se radu zagovara teza kako upravo višejezičnost, odnosno razvijenost jezične i komunikacijske kompetencije u više jezika, utječe na ostvarenje interkulturalne komunikacije koja je polazište za izgradnju interkulturalne kompetencije, a time i interkulturalnoga identiteta. Naime, neosporna je uloga odgoja i drugih čimbenika na afektivnu dimenziju interkulturalne kompetencije pri čemu je ista definirana putem osjećaja prema različitostima, otvorenosti, fleksibilnosti, pozitivnih stavova, želje za komunikacijom i istraživanjem. Međutim, afektivna se dimenzija interkulturalne kompetencije ne smatra dostatnom za ostvarenje interkulturalne komunikacije, odnosno za sporazumijevanje jezično i kulturno drugačijih pojedinaca. Budući se u empirijskome djelu ovoga rada ne ispituje utjecaj višejezične kompetencije na razvoj interkulturalnoga identiteta, što zahtijeva i drugačiju metodologiju istraživanja, ova će se teza smatrati samo pretpostavkom koja se može daljnjim istraživanjima potvrditi ili opovrgnuti.

2.4.5. Istraživanja interkulturalnih odrednica u kontekstu dvojezičnoga obrazovanja

Polazeći od suvremenih interpretacija višejezične i interkulturalne kompetencije, do sada su se u radu razmatrali i analizirali elementi navedenih fenomena i njihova međusobna povezanost. Iako mnogi teoretičari naglašavaju nedjeljivost jezika i kulture (Crozet i Liddicoat, 2000; Kramsch, 2003; Risager, 2005, 2007) te se jezik u nekoliko modela interkulturalne kompetencije određuje kao važan čimbenik ostvarivanja interkulturalne komunikacije (Fantini 2000; Byram i Zarate; 1997, Byram, 1997) uvidom u dostupnu literaturu razvidan je mali broj empirijskih istraživanja u kojima se propituje njihova međusobna povezanost, odnosno uloga poznavanja i uporabe više jezika u razvoju interkulturalnih odrednica. Cloud, Genesee i Hamayan (2000) razmatraju na teorijskoj razini proces formalnoga učenja stranoga jezika kao čimbenik pozitivnoga utjecaja na razumijevanje i prihvaćanje kulturalnih razlika u društvu. McDevitt i Ormrod (2004) također smatraju učenje stranih jezika ne samo korisnim zbog razvoja višejezičnih znanja i sposobnosti komuniciranja na više jezika, već i shvaćanja prirode multikulturalizma koji je prisutan u svim suvremenim društvima. Stoga se može reći da su interkulturalna svjesnost i osjetljivost te višejezične sposobnosti u međuzavisnome odnosu iako za to ima malo empirijskih istraživanja kojima bi se ova teza potvrdila. Istraživanja razlika interkulturalne osjetljivosti između jednojezičnih i višejezičnih govornika gotovo da i ne postoje. Razlozi tome su višestruki. Prije svega istraživanja navedenih fenomena, dakle dvojezičnosti i interkulturalnih odrednica, predstavljaju svojevrsni metodologijski izazov iz nekoliko razloga. Byram (1989) ističe da jasno razlikovanje kulturnih dimenzija koje se uče putem dvojezičnih modela obrazovanja te dimenzija koje se uče drugim načinima zapravo nije moguće te su stoga istraživanja ove problematike metodologijski izrazito složena. Kao i veliki broj drugih fenomena u društvenim znanostima, tako i fenomeni dvojezičnost i interkulturalna osjetljivosti, nemaju jedinstveno teorijsko poimanje, odnosno ne mogu se jedinstveno definirati što predstavlja problem za konstruiranje valjanih, pouzdanih i osjetljivih mjernih instrumenata. Nadalje, postojeći mjerni instrumenti ne mogu se i ne smiju uporabiti na uzorku svih dobnih skupina te zahtijevaju jezičnu prilagodbu ovisno o jeziku govornika uzorka provedbe. Treća je poteškoća pri istraživanjima fenomena interkulturalizma i/ili višejezičnosti, problem osiguravanja reprezentativnoga uzorka u svrhu generaliziranja rezultata što je vrlo teško izvedivo. Nadalje, četvrti je izazov istraživanja navedenih fenomena pitanje kauzaliteta u interpretaciji rezultata, odnosno nemogućnost jasnoga definiranja uzročno-posljedičnih veza između ispitivanih pojmova.

I konačno, peti distraktibilni čimbenik pri istraživanjima navedenih fenomena su očekivani pozitivni ishodi, odnosno norme koje ne vrijede za sve kulture podjednako, već ih je potrebno prilagoditi određenome društvenome kontekstu što onemogućuje usporedbu rezultata istraživanja u različitim kulturama.

Uvidom u dostupnu literaturu razvidan je porast interesa za interkulturalne teme kako na teorijskoj tako i na empirijskoj razini. Općenito se može reći da je najveći broj istraživanja interkulturalnih odrednica u odgoju i obrazovanju usmjeren na ispitivanje interkulturalne osjetljivosti učitelja⁵⁹ (Mahon, 2006; Westrick i Yuen, 2007; DeJaeghere i Cao, 2009; Bayles, 2009; Yuen, 2010). Istraživanja su interkulturalnih odrednica između jednojezičnih i dvojezičnih učenika vrlo rijetka te se u tek nekolicini istraživanja ispituju razlike u interkulturalnim dimenzijama između učenika polaznika jednojezičnih i dvojezičnih modela obrazovanja (Lindholm, 1994; Straffon, 2001; Westrick, 2003; Corbaz, 2005). U Hrvatskoj do sada nije provedeno istraživanje razlika u poznavanju određenih interkulturalnih vrijednosti te interkulturalnoj osjetljivosti između jednojezičnih i dvojezičnih učenika, međutim provedena su brojna istraživanja u kojima se u nekim segmentima razmatrala povezanost poznavanja i uporabe više jezika i stupnja interkulturalne osjetljivosti učenika ili studenata (Jurčić i Matešić, 2010; Piršl, 2011; Bedeković, 2011; Buterin, 2013; Mrnjauš. Rončević, Ivošević, 2013, Pirš, 2016). Ostala su istraživanja interkulturalnih odrednica na populaciji srednjoškolskih učenika u Hrvatskoj ispitivana putem socijalne distance⁶⁰ (Previšić, 1996; Piršl, 2001; Previšić, Hrvatić i Posavec, 2004; Sablić, 2005; Blažević Simić, 2011).

Jedno od prvih istraživanja čimbenika interkulturalne osjetljivosti mlađe populacije provela je Pederson (1997) u Sjedinjenim Američkim Državama na uzorku od 145 učenika sedmih razreda osnovnih škola iz urbanoga, prigradskoga i ruralnoga područja. Autorica je upotrijebila modificirani Inventar interkulturalnoga razvoja Hammera i Benneta (eng. *Intercultural Development Inventory-IDI*), tada još u procesu objave (Pederson, 1997, 6) koji se sastojao od 40 ispitnih čestica postavljenih u obliku Likertove skale od pet stupnjeva. Provedeno je i 19 intervju s učenicima koji su snimani te kasnije transkribirani.

⁵⁹ U literaturi engleskoga jezičnog područja ne postoji razlika između termina učitelj i nastavnik kao u hrvatskome jeziku, već se rabi termin „teacher“ koji se može prevesti na hrvatski jezik na oba načina. U ovome radu pod pojam učitelj odnosi se na učitelje razredne i predmetne nastave osnovnih škola, dok se pojam nastavnik odnosi na učitelje srednjih škola.

⁶⁰ Socijalna distanca odnosi se na stupanj bliskosti pojedinca prema društvenim skupinama ili pojedincima koji može varirati od vrlo bliskoga do čak neprijateljskoga, a koji se ostvaruje u društvenim odnosima (W Hećimović, Brajović, Ilin, 2010).

Rezultati su istraživanja kategorizirani u dvije razine Bennetovoga Razvojnog modela interkulturalne osjetljivosti: razinu umanjivanja što je završna faza etnocentrične orijentacije te razinu prihvaćanja, odnosno početnu fazu etnorelativne orijentacije. Prema rezultatima ovoga istraživanja indikativno je da zapravo polovica ispitanika, odnosno učenika sedmih razreda, percipira kulturno drugačije osobe iz etnocentrične perspektive, dok druga polovica iz etnorelativne perspektive. Isto tako, pokazala se statistički značajna pozitivna korelacija između stupnja empatičnosti i stupnja interkulturalne osjetljivosti, ali isto tako i statistička značajna negativna korelacija između stupnja interkulturalne osjetljivosti i stupnja autoritarnosti. Autorica, međutim ističe bitna ograničenja ovoga istraživanja, kao što je nizak koeficijent unutarnje homogenosti ispitnih čestica te prigodni uzorak, stoga se rezultati ovoga istraživanja ne mogu poopćavati. Iako se u ovom istraživanju ne razmatraju razlike u razinama interkulturalne osjetljivosti između jednojezičnih i dvojezičnih učenika, istraživanje je jedno od prvih koje je provedeno na uzorku populacije mlađe dobi, stoga se smatra značajnim za istraživanja koja su se kasnije provela na uzorku osnovnoškolskih i srednjoškolskih učenika.

U korpusu istraživanja učinkovitosti dvojezičnih modela obrazovanja, jedno od prvih istraživanja u kojemu su se ispitivale i interkulturalne dimenzije učenika koji pohađaju takve modele obrazovanja, provela je Lindholm (1994). Naime, spomenuta se autorica u svome znanstvenome i stručnome radu bavi istraživanjima izgradnje dvojezičnih modela obrazovanja, točnije dvosmjernih dvojezičnih modela obrazovanja, opisanih ranije u ovome radu. Ona je provela istraživanje na uzorku od 177 učenika trećih i četvrtih razreda polaznika dvosmjernoga dvojezičnoga modela osnovnoškolskoga obrazovanja. U tom su uzorku 148 učenika bila izvorni govornici španjolskoga jezika te 29 učenika izvornih govornika engleskoga jezika. U istraživanju je uporabila upitnik „*Cross-Cultural Language/Attitudes Scale (CLAS)*“ koji se sastoji od 80 ispitnih čestica podijeljenih u devet različitih kategorija kojima se ispituju stavovi učenika prema različitim kategorijama uključujući i kulturnu različitost. Upitnik se pokazao pouzdanim instrumentom, budući da je koeficijent unutarnje homogenosti ispitnih čestica na svim kategorijama bio zadovoljavajući, čak i visok. Elaborirajući rezultate istraživanja autorica je zaključila da implementacija kulturnih dimenzija u kurikulum dvosmjernih dvojezičnih modela obrazovanja ima važnu ulogu u razvoju pozitivnih stavova učenika prema kulturnoj različitosti.

Corbaz (2005) je proveo istraživanje ispitujući razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između učenika polaznika redovitih osnovnih škola u SAD-u te učenika polaznika dvojezičnoga modela obrazovanja takozvanoga *Foreign Language Immersion Program* koji

je prema Bakerovoj tipologiji jaki model dvojezičnoga obrazovanja što znači da se njime potiču višejezična i interkulturalna kompetencija. Uzorak su činila 82 učenika podijeljena u dvije skupine: 42 učenika redovitih osnovnih škola koji su činili kontrolnu skupinu te 40 učenika polaznika dvojezične nastave i to englesko-francuske te englesko-španjolske. Nastavnici predmeta koji se slušaju i uče na ciljanome jeziku većinom su bili izvorni govornici toga jezika ili su imali dodatnoga pomoćnika u nastavi koji je bio izvorni govornik. Autor je uporabio mjerni instrument M-GUDS, tj. *Miville-Guzman Universality-Diversity Scale*, prvi puta korišten na uzorku ispitanika mlađe dobi, i to kraću verziju, koju čine 15 pitanja. Autor je rezultate istraživanja interpretirao u korist polaznika dvojezičnoga modela obrazovanja i to učenica koje su postigle najveće vrijednosti na skali interkulturalne osjetljivosti u smislu etnorelativne orijentacije. Budući da je ovo istraživanje ipak kvaziekperimentalno te je provedeno na relativno malome nereprezentativnome uzorku rezultati, koje je autor dobio, interpretirani su s oprezom o određenim ograničenjima.

Kao što je već navedeno ranije u ovome odlomku, gotovo i ne postoje istraživanja u kojima se ispitivala interkulturalna osjetljivost između jednojezičnih i dvojezičnih učenika, odnosno učenika polaznika različitih modela jednojezičnih i dvojezičnih obrazovanja. U postojećim se znanstvenim radovima povezanost fenomena višejezičnosti i interkulturalne osjetljivosti kao i drugih odrednica interkulturalizma razmatra više na teorijskoj razini, bez konkretnih empirijskih podataka kojima bi se razmatrane teze potvrdile ili odbacile. Potencijalni razlozi tome, već su navedeni ranije u radu.

U Hrvatskoj do sada nije provedeno istraživanje razlika u poimanju nekih dimenzija interkulturalizma kao i razlika u interkulturalnoj osjetljivosti između jednojezičnih i dvojezičnih učenika srednjega obrazovanja, međutim provedeno je nekoliko istraživanja interkulturalne osjetljivosti učenika polaznika redovitih srednjih škola i studenata različitih fakulteta (Jurčić i Matešić, 2010; Piršl, 2011; Bedeković, 2011; Buterin, 2013; Piršl i sur., 2016)

Kada se govori o ispitivanjima interkulturalne osjetljivosti učenika srednjoškolskoga obrazovanja jedino takvo istraživanje u Hrvatskoj provela je Buterin (2013) ispitujući razinu interkulturalne osjetljivosti te odnos navedenoga konstrukta s određenim sociodemografskim i obrazovnim varijablama. Ispitivanje je provedeno na uzorku od 1803 učenika iz 22 različite srednje škole od prvoga do četvrtoga razreda, odnosno od prvoga do trećega ovisno o vrsti i trajanju školovanja iz različitih županija Republike Hrvatske.

Autorica je također ispitala postojanje razlike u stupnju interkulturalne osjetljivosti učenika s obzirom na nezavisne varijable kao što su spol, etnička pripadnost, vjerska pripadnost, veličina mjesta življenja, stupanj obrazovanja roditelja, vrstu srednje škole, razred, opći školski uspjeh, poznavanje stranih jezika te interkulturalni kontakt. Prema rezultatima istraživanja zaključilo se kako četvrtina ispitanika ne iskazuje zadovoljavajući stupanj razvijenosti interkulturalne osjetljivosti te da svih dvanaest varijabli i njihovog odnosa s interkulturalnom osjetljivošću učenika, samo jedna (stupanj obrazovanja oca) imaju ulogu u razvoju interkulturalne osjetljivosti. U ovome su istraživanju veću interkulturalnu osjetljivost na općoj razini iskazale učenice, pripadnici drugih naroda i ispovijesti, žitelji mjesta do 60000 stanovnika, učenici koji pohađaju gimnazije i više razrede srednjih škola, boljšega školskoga uspjeha koji govore više od dva strana jezika te imaju prisniji interkulturalni kontakt te veći broj prijateljskih odnosa s pripadnicima drugih naroda. Iako se ovome istraživanju nije primarno promatrao odnos i razlike u interkulturalnoj osjetljivosti jednojezičnih i dvojezičnih srednjoškolskih učenika, rezultati istraživanja idu u prilog povezanosti višejezične kompetencije, odnosno poznavanje više jezika i razini interkulturalne osjetljivosti što je ključni predmet istraživanja ovoga rada.

Razinu interkulturalne osjetljivosti kao i poznavanje pojma interkulturalizma ispitala je i Bedeković (2011) na uzorku studenata pedagogije na pet hrvatskih sveučilišta u regionalnim centrima u Zagrebu, Osijeku, Zadru, Splitu i Rijeci, sveučilištima u Sarajevu i Mostaru (Federacija BiH), Novom Sadu i Nišu (Republika Srbija), Sveučilištu u Nitri (Slovačka Republika) i Sveučilištu u Pragu (Češka Republika), međutim u tome se istraživanju nije promatrao odnos između poznavanja i uporabe više jezika i razine interkulturalne osjetljivosti.

Imajući na umu Byramovu (2005) definiciju interkulturalne kompetencije kojom se ističe da se ona odnosi na sposobnost zadovoljavajuće interakcije i komunikacije s osobama pripadnicima drugih kultura na stranome jeziku te isto tako relativno mali broj istraživanja kojima se može znanstveno potvrditi ovakvo shvaćanje povezanosti višejezične kompetencije i interkulturalnih odrednica, autorica ovoga rada smatra da će empirijsko istraživanje ovoga rada doprinijeti rasvjetljavanju navedene povezanosti, odnosno da će se rezultatima istraživanja utvrditi razlika u poznavanju nekih obilježja interkulturalizma kao i interkulturalnoj osjetljivosti između jednojezičnih i dvojezičnih učenika polaznika gimnazija u Republici Hrvatskoj.

2.4.6. Usmjerenost hrvatske obrazovne politike na razvoj višejezične i interkulturalne kompetencije

U Hrvatskoj su proteklih godina donesene brojne promjene u opsegu i kvaliteti odgojno-obrazovnog sadržaja te pristupa poučavanja u osnovnim i srednjim školama, a jedna od temeljnih stavki reforme hrvatskoga odgojno-obrazovnoga sustava jest primjena europskog kompetencijskog okvira te uvođenje kurikulumske pristupa odgoju i obrazovanju. Time su postale, u skladu s europskim standardnom, nove strateške smjernice odgojno-obrazovnoga sustava znanje, kompetencije, uspjeh i konkurentnost. Promjene u hrvatskome odgojno-obrazovnom sustavu prate dakle, europske smjernice unaprjeđenja odgoja i obrazovanja, međutim implikacije takvog koncepta odgoja i obrazovanja nisu sasvim evidentne u neposrednoj nastavnoj praksi. Naime, kada se govori o promicanju višejezične kompetencije u formalnome sustavu obrazovanja, tada se općenito može reći da je Hrvatska deklarativno usmjerena na razvoj višejezične kompetencije čemu u prilog govori činjenica da se prvi strani jezik obvezno uči već od prvoga razreda osnovne škole, a drugi strani jezik, u velikom broju škola, već od četvrtoga razreda osnovne škole. Međutim, imajući na umu činjenicu da učenje stranoga jezika ovakvim, tradicionalnim, slabim modelima dvojezičnoga obrazovanja rijetko rezultira produktivnom⁶¹ dvojezičnošću (Baker, 2011), navedene činjenice nije moguće komentirati u prilog promicanju višejezične kompetencije. Iako se sintagmom dvojezično obrazovanje u hrvatskome odgojno-obrazovnom sustavu najčešće označava organizacija nastavnoga procesa na jezicima i pismima nacionalnih manjina, budući da jedan od modela takve nastave uključuje i dvojezičnu nastavu, nekoliko su srednjih škola kurikulumski usmjerene prema programima dvojezične nastave za učenike većinske kulture. Prema podacima Ministarstva znanosti obrazovanja i sporta Republike Hrvatske postoji devet srednjih škola koje provode dvojezični nastavni program⁶². U tim školama učenici imaju mogućnost pohađanja određenih nastavnih predmeta, osim na hrvatskome jeziku i na jednome od stranih jezika (engleskome, njemačkome ili francuskome).

⁶¹ Produktivna se dvojezičnost odnosi na razvijene sposobnosti razumijevanja, proizvodnje te čitanja i pisanja u dvama jezicima (Wei, 2000).

⁶² Dvojezični se program u Hrvatskoj provodi u sljedećim školama: IV. gimnaziji u Zagrebu, X. gimnaziji „Ivan Supek“ u Zagrebu, XVI. gimnaziji u Zagrebu, XVIII. gimnaziji u Zagrebu, Prvoj gimnaziji Varaždin, II. Gimnaziji Osijek, Strojarskoj i prometnoj škola Varaždin, Graditeljskoj, prirodoslovnoj i rudarskoj školi Varaždin i Gospodarskoj školi Varaždin. Podatci dostupni na web stranici: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3389>

Nastava se odvija uz pomoć udžbenika na hrvatskome i stranome jeziku, ali prema zajedničkim nastavnim planovima i programima. Jezik se u takvim modelima obrazovanja modelima ne uči kao nastavni predmet, već služi kao sredstvo učenja sadržaja nekog drugog nastavnog predmeta stoga je takvo učenje slično procesu usvajanja jezika informalnim putem. Učeći strani jezik učenici ne uče samo jezične komponentne toga jezika, već i kulturne aspekte (European Commission, 2004). Budući da se zapravo, samo takvim, jakim modelima dvojezičnoga obrazovanja promiče višejezična, ali i interkulturalna svijest, a njih je u Hrvatskoj još uvijek malo, evidentna je potreba za promišljanjem i uvođenjem novih jakih modela dvojezičnoga obrazovanja u svrhu promicanja višejezičnosti i interkulturalne svjesnosti novih naraštaja.

Kada se govori o usmjerenosti hrvatske obrazovne politike na razvoj interkulturalne kompetencije, može se reći da odgojno-obrazovni sustav na deklarativnoj razini strateških obrazovnih dokumenata prati europske trendove, međutim neposredni nastavni proces još uvijek ne doživljava promjene u smislu implementacije interkulturalnih sadržaja. Naime, u Nacionalnome okvirnome kurikulumu (2011), temeljnome dokumentu predškolskoga, općega obvezatnoga i srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja, navedeni su opći odgojno-obrazovni ciljevi, među ostalim i sustavan način poučavanja učenika, razvijanje svijesti učenika o očuvanju materijalne i duhovne povijesno-kulturne baštine Republike Hrvatske i nacionalnoga identiteta, promicanje i razvijanje svijesti o hrvatskomu jeziku, odgajanje i obrazovanje učenika u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima te pravima i obvezama djece, osposobljavanje učenika za življenje u multikulturalnome svijetu, poštivanje različitosti i snošljivost te djelatno i odgovorno sudjelovanje u demokratskomu razvoju društva, omogućavanje učenicima stjecanje temeljnih (općeobrazovnih) i strukovnih kompetencija, poticanje i razvijanje samostalnosti, samopouzdanja, odgovornosti i stvaralaštva te osposobljavanje učenika za cjeloživotno učenje. U tome je dokumentu određeno osam ključnih kompetencija: komunikacija na materinskome jeziku, komunikacija na stranome jeziku, matematička kompetencija, digitalna kompetencija, kompetencija učenja, socijalna i građanska kompetencija, smisao za inicijativu i poduzetništvo te kulturna svijest i izražavanje, koje bi učenici trebali razviti po završetku osnovnoškolskoga obrazovanja i koje će služiti kao temelj za daljnje obrazovanje i cjeloživotno usavršavanje. Iako ne postoji jednoznačna granica između pojedinih kompetencija, vidljivo je da je interkulturalna kompetencija implementirana u područje socijalne i građanske kompetencije kao međupredmetne teme ili u sadržaje nekih fakultativnih predmeta koji nisu obvezni.

I dok su međupredmetne teme obvezne u svim nastavnim predmetima te su ih svi nositelji odgojno-obrazovne djelatnosti obvezni ostvarivati, u neposrednoj se nastavi vrlo često ti sadržaji izostave zbog širokoga i sveobuhvatnog nastavnog sadržaja obveznih predmeta. Isto tako, uvidom u sadržaj Nastavnoga plana i programa za osnovnu školu (2006), a koji je prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/2008) još uvijek službeni dokument kojim se utvrđuju ciljevi, zadaće i sadržaji svakoga nastavnog predmeta, razvidno je da su interkulturalni sadržaji obuhvaćeni samo nastavom stranih jezika.

Dakle, može se reći da Hrvatski obrazovni sustav prati uzlazni trend interesa europskih zemalja i njihovu opredijeljenost za promicanje raznolikosti što dokazuju recentni dokumenti hrvatske obrazovne politike (Blažević Simić, 2014), međutim važeći dokumenti kojima se uređuje odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj nisu sadržajno usklađeni. Budući da interkulturalni odgoj i obrazovanje podrazumijeva puno više od jednostavnoga postojanja svjesnosti o različitostima (Piršl i sur., 2016) te prema navedenim činjenicama vidljiva je nužna sustavna revizija Nastavnoga plana i programa za osnovnu školu u smislu integracije novih sadržaja u nastavne programe koji će biti u skladu s Nacionalnim okvirnim kurikulumom i u konačnici sa smjernicama europske obrazovne politike u smislu promicanja interkulturalnoga učenja. Isto tako, sustavna promjena potrebna je i u smislu izgradnje predmetnih kurikuluma u kojima će interkulturalni sadržaji biti integrativni sadržaji većega broja nastavnih predmeta.

3. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOGA ISTRAŽIVANJA

3.1. PROBLEM, CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA

3.1.1. Problem istraživanja

Dvojezičnost je danas sveprisutan fenomen koji se može razmatrati iz različitih stručnih i znanstvenih perspektiva. Iako se inicijalno u prvoj polovici dvadesetoga stoljeća o dvojezičnosti ponajprije govorilo iz lingvističke perspektive i to u smislu pozitivnih i negativnih posljedica ovoga fenomena na kognitivni i društveni razvoj pojedinca, razvojem novih znanstvenih disciplina, dakle, psiholingvistike, neurolingvistike i sociolingvistike, spomenuti se fenomen počeo proučavati prvenstveno interdisciplinarno, čemu je pridonijela iznimna složenost toga fenomena. Takav je trend ostao do danas, stoga se može reći da suvremeni pristupi istraživanju dvojezičnosti nužno obuhvaćaju različite znanstvene koncepte i perspektive.

Osim brojnih pozitivnih prednosti dvojezičnih govornika u odnosu na jednojezične govornike, neki autori (Byram, 1997; Baker i Prys Jones, 1998; Gallagher-Brett, 2005) ističu kao prednost upravo mogućnost ostvarivanja interkulturalne komunikacije što posljedično rezultira većim interkulturalnim iskustvom te potencijalno višom razinom interkulturalne osjetljivosti. Budući da je jezik osnovno ljudsko sredstvo sporazumijevanja i učenja putem kojega se uči i kultura, zanimljivo je sposobnost komuniciranja dvama jezicima razmatrati iz interkulturalne perspektive. Iako se dvojezičnim govornikom postaje različitim načinima, iz obrazovne je pak perspektive, potrebno istraživati interkulturalne odrednice dvojezičnih učenika koji to postaju dvojezičnim obrazovanjem, to jest, pohađanjem različitih modela dvojezične nastave, budući da se takvim obrazovanjem promiče razvoj takozvane produktivne dvojezičnosti. Modeli su to dvojezičnoga obrazovanja u kojima su oba jezika u ravnopravnome odnosu, odnosno u kojima je jezik, koji se uči kao drugi jezik, sredstvo učenja sadržaja nekog drugog nastavnog predmeta. Polazeći od navedenih činjenica, ovaj je rad usmjeren na istraživanje razlika u poznavanju temeljnih obilježja interkulturalizma te razini interkulturalne osjetljivosti između dvojezičnih i jednojezičnih učenika⁶³, pri čemu se u istraživanju ispituju razlike između jednojezičnih učenika te učenika različitih vrsta dvojezičnosti, odnosno učenika koji su usvojili drugi jezik prirodnim putem (implicitnim usvajanjem) te dvojezičnih učenika koji drugim jezikom ovladavaju putem dvojezične nastave (implicitno-eksplicitnim učenjem).

⁶³ Imenica se učenik u ovome radu odnosi i koristi za učenike oba spola, dakle učenike i učenice.

Razmatrajući suvremenu literaturu, kako teorijskoga tako i empirijskoga karaktera, postavljena su sljedeća problemska pitanja:

- Jesu li dvojezični učenici, zbog lingvističke i komunikacijske kompetencije u dvama jezicima, koja im omogućuje veće interkulturalno iskustvo, zaista interkulturalno osjetljiviji od jednojezičnih učenika?
- Postoje li među tim dvojezičnim učenicima razlike s obzirom na vrstu dvojezičnosti, odnosno način ovladavanja drugim jezikom?
- Postoji li razlika između u koncepcijskome poznavanju osnovnih obilježja interkulturalizma i interkulturalnoga odgoja i obrazovanja između učenika koji ovladavaju drugim jezikom usvajajući ga istovremeno s prvim jezikom, učenika koji su uključeni u dvojezično obrazovanje i tako uče strani jezik postajući time sukcesivno dvojezični govornici te jednojezičnih učenika koji polaze redovite gimnazijske programe?
- I konačno, kako su usmjerena mišljenja dvojezičnih i jednojezičnih učenika prema kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja te postoji li razlika između tih mišljenja s obzirom na dvojezični status, spol, dob i interkulturalni kontakt?

Iako su istraživanja različitih odrednica interkulturalizma na različitim uzorcima, proveli brojni inozemni (Kim 1988; Byram, 1997; Mahon, 2006; Westrick i Yuen, 2007; Bennet, 2009, De Jaeghere i Cao, 2009; Bayes, 2009; Yuen, 2010) i hrvatski autori (Previšić, 1996; Previšić i Mijatović, 2001; Previšić, Hrvatić i Posavec, 2004; Piršl i Vican, 2004; Hrvatić, 2007; Piršl, 2007, 2014; Sablić, 2009; Spajić-Vrkaš, 2014; Bedeković, 2011; Blažević-Simić, 2011, Buterin, 2013) problematika interkulturalnih odrednica, odnosno razlike u poimanju osnovnih pojmova interkulturalizma kao i razini interkulturalne osjetljivosti između jednojezičnih i dvojezičnih srednjoškolaca, nisu do sada istraživane. Nužno je napomenuti kako se u određenim segmentima nekih navedenih istraživanja ispitivao odnos poznavanja više jezika i određenih interkulturalnih odrednica, te će se ti rezultati koristiti pri interpretaciji rezultata ovoga istraživanja, naravno, uz svjesnost o metodologijskim ograničenjima.

3.1.2. Cilj, hipoteze i zadatci istraživanja

Cilj je istraživanja ispitati poznavanje temeljnih obilježja interkulturalizma, utvrditi postojanje razlika u razini interkulturalne osjetljivosti između dvojezičnih i jednojezičnih učenika polaznika gimnazija u Republici Hrvatskoj, odrediti usmjerenost mišljenja učenika o kompetencijama koje se razvijaju interkulturalnim odgojem i obrazovanjem te razlike u tim mišljenjima s obzirom na dvojezični status i vrstu dvojezičnosti, spol, dob i interkulturalni kontakt.

U skladu s postavljenim ciljem određene su sljedeće hipoteze istraživanja:

- H-1: Dvojezični se učenici razlikuju od jednojezičnih učenika u razini poznavanja temeljnih obilježja interkulturalizma (pojam, cilj i osnovne vrijednosti interkulturalizma).
- H-2: Dvojezični se učenici razlikuju od jednojezičnih učenika u razini interkulturalne osjetljivosti (etnocentrizam i etnorelativizam).
- H-3: Simultano se dvojezični učenici razlikuju od sukcesivno dvojezičnih učenika u razini interkulturalne osjetljivosti (etnocentrizam i etnorelativizam).
- H-4: Mišljenja su ispitanika o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga obrazovanja pozitivno usmjerena te statistički značajno različita između učenika s obzirom na dvojezični status i vrstu dvojezičnosti, spol, dob i interkulturalni kontakt.

Postavljeni su zadatci istraživanja:

1. Odrediti vrstu dvojezičnosti učenika.
2. Utvrditi sociodemografska i obrazovna obilježja te vrstu interkulturalnoga kontakta učenika.
3. Ustanoviti razinu informiranosti učenika o pojmu interkulturalizma i način upoznavanja s pojmom interkulturalizma u školi.
4. Ispitati i ustanoviti poznavanje temeljnih karakteristika interkulturalizma (pojam, cilj i osnovne vrijednosti interkulturalizma) učenika.
5. Odrediti razinu interkulturalne osjetljivosti (razinu etnocentrizma i etnorelativizma) učenika.
6. Ustanoviti kompetencije koje se prema mišljenju učenika razvijaju putem interkulturalnoga obrazovanja.
7. Provjeriti postoje li statistički značajne razlike u poznavanju temeljnih karakteristika interkulturalizma (pojam, cilj i osnovne vrijednosti interkulturalizma) između dvojezičnih i jednojezičnih učenika te između simultano dvojezičnih i sukcesivno dvojezičnih učenika.
8. Provjeriti postoje li statistički značajne razlike u razini interkulturalne osjetljivosti između dvojezičnih i jednojezičnih učenika te između simultano dvojezičnih i sukcesivno dvojezičnih učenika.
9. Utvrditi usmjerenost mišljenja učenika o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja te međusobne razlike u njima s obzirom na dvojezični status i vrstu dvojezičnosti, spol, dob i interkulturalni kontakt.

3.1.3. Operacionalizacija varijabli

Nezavisne varijable odnose se na sljedeća obilježja ispitanika:

- dvojezični status i vrsta dvojezičnosti
- spol
- dob
- veličinu mjesta življenja
- interkulturalni kontakt
- model obrazovanja (dvojezična nastava)
- razred
- stupanj obrazovanja roditelja
- poznavanje stranih jezika

Zavisne varijable odnose se na:

- poznavanje pojma „interkulturalizam“
- poznavanje cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja
- poznavanje „vrijednosti“ koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja
- razinu etnocentrizma i etnorelativizma (razina interkulturalne osjetljivosti)
- mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja

3.2. ISTRAŽIVAČKI INSTRUMENT

U prikupljanju podataka upotrijebljen je upitnik, prethodno već upotrijebljen u znanstvenom projektu „Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima“⁶⁴. Anketni je upitnik sadržajno prilagođen ispitivanju interkulturalne kompetencije i interkulturalne osjetljivosti srednjoškolskih učenika te se sastoji od dva dijela. Prvi dio upitnika čine podatci koji se odnose na određenje dvojezičnoga statusa, vrstu dvojezičnosti ispitanika te druga sociodemografska i obrazovna obilježja: dob, spol, vrstu dvojezičnosti, veličinu mjesta življenja, interkulturalni kontakt, model obrazovanja (dvojezična nastava), razred, stupanj obrazovanja roditelja te poznavanje stranih jezika.

Drugi dio upitnika odnosi se na ispitivanje poznavanja temeljnih obilježja interkulturalizma (određenje pojma "interkulturalizam", određenje cilja interkulturalnog odgoja i obrazovanja te određenje vrijednosti koje promiče interkulturalni odgoj i obrazovanje), stupanj etnocentrizma i etnorelativizma, odnosno interkulturalnu osjetljivost te mišljenja ispitanika prema kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Postojanje i vrsta dvojezičnosti ispitanika te sociodemografska, obrazovna i druga obilježja ispitanika utvrđena su je pitanjima otvorenog i zatvorenog tipa. Temeljne karakteristike interkulturalizma, procjena interkulturalne osjetljivosti učenika te mišljenja učenika glede kompetencija koje se razvijaju putem interkulturalnog odgoja i obrazovanja ispitani su tvrdnjama postavljenim u obliku Likertove skale od pet stupnjeva. Dio upitnika koji se odnosi na skalu poznavanja temeljnih karakteristika interkulturalizma te skale za mjerenje interkulturalne osjetljivosti (skala etnocentrizam i skala etnorelativizam) preuzet je iz instrumenta autorica Piršl, Benjak i Diković.

⁶⁴ Međunarodni znanstveni projekt "Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima" provodio se u razdoblju od 2007. do 2012. godine na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Osnovni ciljevi projekta bili su usmjereni na utvrđivanje metodologije i strukture izgradnje interkulturalnog kurikuluma te konceptualne osnove obrazovanja na manjinskim jezicima. (voditelj projekta: prof. dr. sc. Neven Hrvatić; suradnici: prof. dr. sc. Vlatko Previšić, prof. dr. sc. Vladimir Jurić, prof. dr. sc. Nikša Nikola Šoljan, prof. dr. sc. Elvi Piršl, doc. dr. sc. Koraljka Posavec, doc. dr. sc. Marija Sablić, mr. sc. Vesna Bedeković, Marija Bartulović, prof., Ana Blažević, prof., Zvonimir Komar, prof. (Hrvatska), prof. dr. sc. Hana Kasikova, prof. dr. sc. Josef Valenta (Češka), prof. dr. sc. Stanislav Benčić (Slovačka), prof. dr. sc. Olivera Gajić, prof. dr. sc. Josip Ivanović, doc. dr. sc. Bisera Jevtić i mr. sc. Gera Ibolya (Srbija)). Empirijsko istraživanje provedeno je na uzorku od 1320 studenata prediplomskoga, diplomskoga i poslijediplomskoga studija pedagogije sveučilišta u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini, Srbiji, Češkoj i Slovačkoj.

Uz navedene varijable anketni upitnik sadržava i druga pitanja koja se odnose na vrijeme i način usvajanja/učenja drugoga jezika, dvojezični status roditelja, odnosno skrbnika, susretanje s interkulturalizom u školi te u sklopu kojih predmeta, mišljenja ispitanika o uvođenju interkulturalnih sadržaja u sadržaje nastave te osobni interes za teme iz područja interkulturalizma.

3.3. UZORAK

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 862 učenika i učenica iz 11 različitih gimnazija⁶⁵ Republike Hrvatske, uključujući učenike i učenice polaznike gimnazija na manjinskim jezicima (češkome, talijanskome, srpskome te mađarskome jeziku) te učenike i učenice polaznike dvojezičnoga programa hrvatsko-engleske, hrvatsko-francuske te hrvatsko-njemačke nastave: Nadbiskupska klasična gimnazija Zagreb, Gimnazija Lucijana Vranjanina Zagreb, VII. Gimnazija Zagreb, Gimnazija Daruvar-opća gimnazija na hrvatskome jeziku, Gimnazija Daruvar-opća gimnazija na češkome jeziku, Prosvjetno-kulturni centar Mađara u Republici Hrvatskoj, Talijanska srednja škola Dante Alighieri Pula, Srpska pravoslavna opća gimnazija Katakuzina Katarina Branković, XVI. Gimnazija Zagreb, X. Gimnazija "Ivan Supek" i IV. Gimnazija Zagreb. Budući da se dvojezična nastava smatra jednim od načina formalnog učenja drugog jezika koji omogućava razvoj sukcesivne dvojezičnosti (Baker, 2011) u istraživanje su uključeni polaznici gimnazija u kojima se nastavi izvodi prema dvojezičnome planu i programu. Simultano dvojezični govornici usporedno usvajaju dva ili više jezika od rođenja ili u ranome (predškolskome) razdoblju prije polaska u školu (De Houwer, 2009) stoga su u istraživanje uključeni polaznici gimnazija u kojima se nastava odvija na nekom od manjinskih jezika. U Republici Hrvatskoj postoji ukupno pet gimnazija u kojima se nastavi izvodi na manjinskim jezicima prema modelu A (svi nastavni predmeti izvode se na jeziku i pismu nacionalne manjine) ili prema modelu B-dvojezična (određeni nastavni predmeti izvode se na većinskome jeziku, odnosno manjinskome jeziku).

⁶⁵ Gimnazije su četverogodišnje općeobrazovne škole koje učenici završavaju polaganjem državne mature. U gimnazijskim programima obrazovanja učenici razvijaju svoje interese i potrebe iz općega znanja što im prvenstveno predstavlja kvalitetnu osnovu za nastavak obrazovanja na visokoškolskim ustanovama. Postoji pet vrsta gimnazijskih programa obrazovanja koji se razlikuju u povećanom broju sati onih predmeta koji su karakteristični za pojedinu vrstu gimnazije: opća gimnazija, jezična gimnazija, klasična gimnazija, prirodoslovno-matematička gimnazija, prirodoslovna gimnazija.
Dostupno na <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3632> (15. 12. 2015.)

U istraživanje su uključeni polaznici gimnazija u kojima se nastava izvodi na manjinskim jezicima u četiri različita grada (Zagreb, Pula, Daruvar i Osijek) te učenici polaznici gimnazija u kojima se izvodi dvojezična nastava (tri gimnazije u Zagrebu). Od prikupljenih podataka u statističku obradu uključeno je 835 ispitanika zbog određenoga broja nepotpuno ispunjenih anketnih upitnika (osipanje uzorka iznosi 3,23%).

3.3.1. Struktura uzorka prema kriteriju vrste dvojezičnosti učenika

Ukupni broj učenika uključenih u istraživanje podijeljen je prema kriteriju jednojezičnosti, odnosno dvojezičnosti te vrste dvojezičnosti u tri poduzorka: jednojezični učenici, simultano dvojezični učenici te sukcesivno dvojezični učenici. Poduzorak simultano dvojezičnih učenika čine učenici polaznici gimnazija na manjinskim jezicima (Gimnazija Daruvar-opća gimnazija na češkome jeziku, Prosvjetno-kulturni centar Mađara u Republici Hrvatskoj, Talijanska srednja škola Dante Alighieri Pula, Srpska pravoslavna opća gimnazija Kantakuzina Katarina Branković), poduzorak sukcesivno dvojezičnih učenika čine polaznici gimnazija u kojima se nastava izvodi prema dvojezičnome nastavnome planu i programu (XVI. Gimnazija Zagreb, X. Gimnazija "Ivan Supek" i IV. Gimnazija Zagreb), a poduzorak jednojezičnih učenika čine učenici polaznici četiri nasumice odabrane gimnazije redovitog nastavnog plana i programa (Nadbiskupska klasična gimnazija Zagreb, Gimnazija Lucijana Vranjanina Zagreb, VII. Gimnazija Zagreb, Gimnazija Daruvar-opća gimnazija na hrvatskome jeziku). Od ukupnog broja učenika, 205 (24,6 %) čine simultano dvojezični učenici, 301 (36%) čine sukcesivno dvojezični učenici te 329 (39,4%) čine jednojezični učenici. Ove tri skupine učenika čine ujedno i osnovne poduzorke koji će se uspoređivati daljnjim statističkim postupcima i analizama.

Tablica 3. *Struktura uzorka prema kriteriju vrste dvojezičnosti*

DVOJEZIČNI STATUS	<i>f</i>	<i>%f</i>
UZORAK 1.	205	24,6
UZORAK 2.	301	36,0
UZORAK 3.	329	39,4
N	835	100

3.3.2. Struktura uzorka prema spolu

Iz tablice 2. vidljiv je znatno veći broj ispitanika ženskoga roda u sva tri poduzorka: u prvome uzorku-simultano dvojezični učenici, obuhvaćeno je 141 (68,8%) ženskoga spola te 64 (31,2%) učenika muškoga spola; u drugom uzorku-sukcesivno dvojezični učenici obuhvaćeno je 212 (70,4%) učenica ženskoga spola i 89 (29,6%) učenika muškoga spola te u trećem uzorku-jednojezični učenici obuhvaćeno je 210 (63,8%) učenica ženskoga spola te 119 (36,2%) učenika muškoga spola.

Tablica 4. *Struktura uzorka prema spolu*

SPOL	MUŠKO		ŽENSKO		N
	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	
UZORAK 1.	64	31,2	141	68,8	205
UZORAK 2.	89	29,6	212	70,4	301
UZORAK 3.	119	36,2	210	63,8	329
N	272	100	563	100	835

Od ukupno 835 ispitanika 272 (32,6%) ispitanika je muškoga spola te 563 (67,4%) ispitanika je ženskoga spola. Znatno veći broj ispitanika ženskoga spola može se objasniti činjenicom da gimnazije kao tip škole više upisuje i završava populacija ženskoga spola posebno kada se govori o gimnazijama općega ili jezičnoga usmjerenja.

3.3.3. Struktura uzorka prema dobi

Od ukupno 205 učenika uzorka 1.-simultano dvojezični učenici, 14 (6,8%) učenika je u dobi od 14 godina, 42 (20,5%) učenika je u dobi od 15 godina, 54 (26,3%) učenika je u dobi od 16 godina, 59 (28,8%) učenika je u dobi od 17 godina te 36 (17,6%) učenika je u dobi od 18 godina.

Od ukupno 301 učenika uzorka 2.-sukcesivno dvojezični učenici, 20 (6,6%) učenika je u dobi od 14 godina, 53 (17,6%) učenika je u dobi od 15 godina, 80 (26,6%) učenika je u dobi od 16 godina, 80 (26,6%) učenika je u dobi od 17 godina, 66 (21,9%) učenika je u dobi od 18 godina te 2 (7%) učenika u dobi od 19 godina.

Od ukupno 329 učenika uzorka 3.-jednojezični učenici, 22 (6,7%) učenika je u dobi 14 godina, 81 (24,6%) učenika je u dobi od 15 godina, 96 (29,2%) učenika je u dobi od 17 godina te 59 (17,9%) učenika je u dobi od 18 godina.

Tablica 5. *Struktura uzorka prema dobi*

DOB	UZORAK 1.		UZORAK 2.		UZORAK 3.	
	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>
14	14	6,8	20	6,6	22	6,7
15	42	20,5	53	17,6	81	24,6
16	54	26,3	80	26,6	96	29,2
17	59	28,8	80	26,6	71	21,6
18	36	17,6	66	21,9	59	17,9
19	0	0	2	7,0	0	0
N	205	100	301	100	329	100

3.3.4. Struktura uzorka prema veličini mjesta življenja

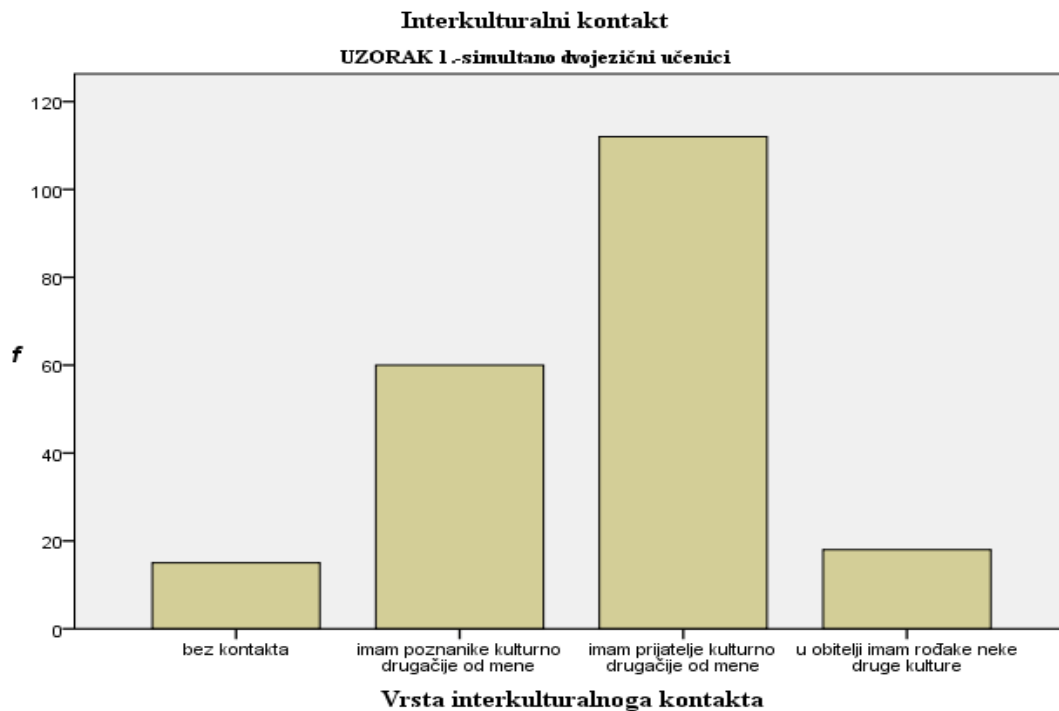
S obzirom na mjesto stanovanja, odnosno mjesto boravka većeg djela svog života, najveći broj učenika u sva tri poduzorka živi u mjestima veličine preko 60 000 stanovnika. Razlika u veličini mjesta stanovanja znatno je manja u uzorku 1. od uzorka 2. i uzorka 3. iz razloga što su učenici toga uzorka polaznici gimnazija u gradova manjim od Zagreba (Pula, Osijek, Daruvar). Veličina mjesta stanovanja važan je čimbenik pri ispitivanju interkulturalne osjetljivosti iz razloga što se pretpostavlja da učenici koji dolaze iz ili borave u većim gradovima (većim od 60 000) imaju veću mogućnost ostvarivanja interkulturalnoga kontakta budući da su veći gradovi jezično i kulturno raznolikiji od manjih gradova i mjesta.

Tablica 6. *Struktura uzorka prema veličini mjesta življenja*

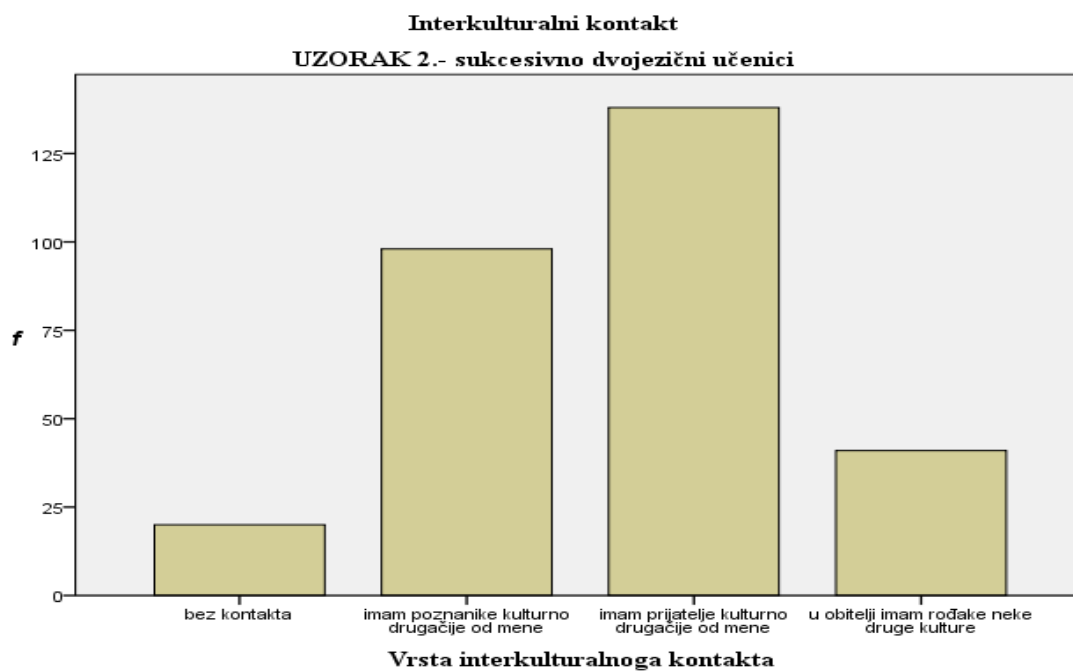
VELIČINA MJESTA ŽIVLJENJA	UZORAK 1.		UZORAK 2.		UZORAK 3.	
	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>
do 1 000 stanovnika	21	11,7	7	2,3	17	5,2
od 1 000 do 5 000 stanovnika	25	12,2	8	2,7	15	4,6
od 5 000 do 20 000 stanovnika	32	15,6	8	2,7	80	24,3
od 20 000 do 60 000 stanovnika	43	21,0	18	6,0	8	2,4
preko 60 000 stanovnika	81	39,5	260	86,4	209	63,5
N	205	100	301	100	329	100

3.3.5. Struktura uzorka prema interkulturalnome kontaktu

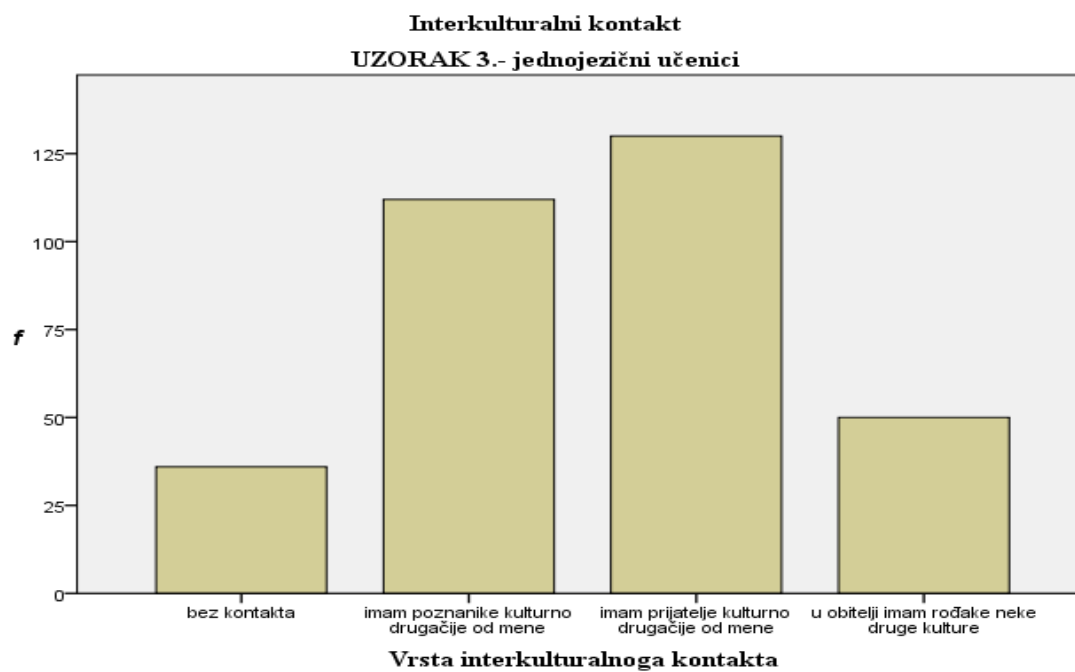
Neki su autora suglasni s mišljenjem da izloženost kulturno drugačijim osobama dovodi do promjene u percepciji ljudi, tj. do promjene u interkulturalnoj osjetljivosti (Ben-Ari i Amir, 1988, Mitchell 1995, Bochner, 2003). Interkulturalni je kontakt u ovom istraživanju podijeljen u četiri vrste kontakta: 1. bez kontakta, 2. imam poznanike kulturno drugačije od mene, 3. imam prijatelje kulturno drugačije od mene, 4. u obitelji imam rođake neke druge kulture. Iz priloženih histograma vidljivo je da je najveća vrijednost treće kategorije (imam prijatelje drugačije kulture od mene) u sva tri uzorka: uzorak 1.: 112, 54,6%, uzorak 2.: 138, 45,8 %, uzorak 3.: 130, 39,5 %. U istraživanju se polazi od pretpostavke da će učenici koji iskazuju prisniji odnos s osobama drugačije kulture od njih samih (prijateljstvo ili rodbinski odnosi), iskazati veću razinu interkulturalne osjetljivosti.



Slika 6. Struktura uzorka 1. prema interkulturalnome kontaktu



Slika 7. *Struktura uzorka 2. prema interkulturalnome kontaktu*



Slika 8. *Struktura uzorka 3. prema interkulturalnome kontaktu*

3.3.6. Struktura uzorka prema modelu obrazovanja (dvojezična nastava)

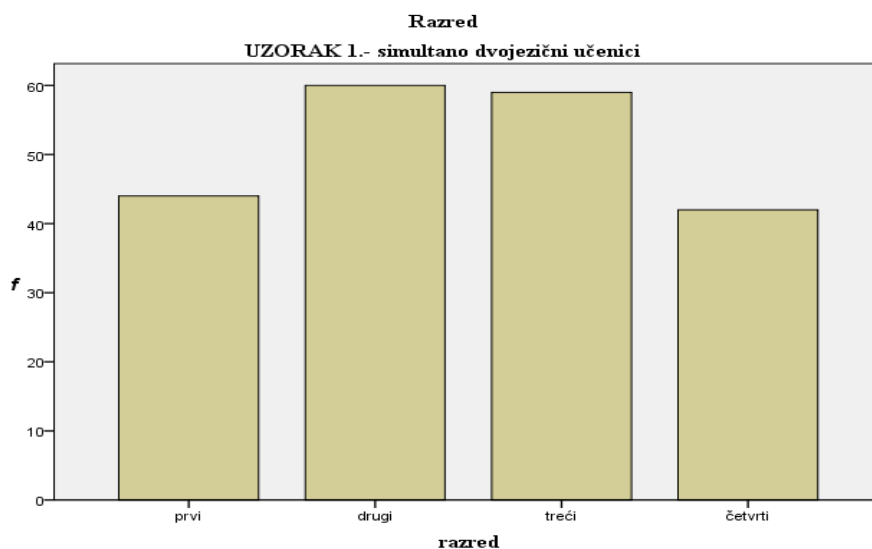
S obzirom na model obrazovanja, odnosno pohađanje dvojezične nastave, od ukupnoga broja učenika uzorka 1., 73 (35,6%) učenika pohađa dvojezičnu nastavu (Opća gimnazija Daruvar-dvojezični program prema modelu B za učenike pripadnike češke nacionalne manjine) dok ostali učenici pohađaju nastavu na jeziku i pismu nacionalnih manjina prema modelu A. U uzorku 2. svi učenici pohađaju dvojezični program nastave i to 257 (85,4%) učenika hrvatsko-engleski dvojezični program, 24 (8%) učenika hrvatsko-njemački dvojezični program i 20 (6,6%) učenika hrvatsko-francuski dvojezični program. U uzorku 3. svi učenici pohađaju jednojezičnu nastavu na hrvatskome jeziku i pismu.

Tablica 7. *Struktura uzorka prema modelu obrazovanja (dvojezična nastava)*

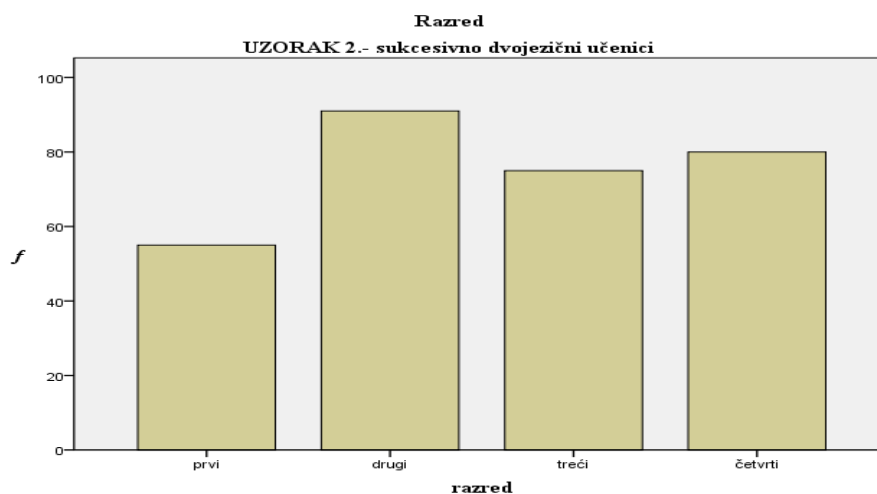
MODEL OBRAZOVANJA (dvojezična nastava)	UZORAK 1.		UZORAK 2.		UZORAK 3.	
	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>
učenik/učenica pohađa dvojezični program nastave	73	35,6	301	100	0	0
učenik/učenica ne pohađa dvojezični program nastave	132	64,4	0	0	329	100
N	205	100	301	100	329	100

3.3.7. Struktura uzorka s obzirom na razred

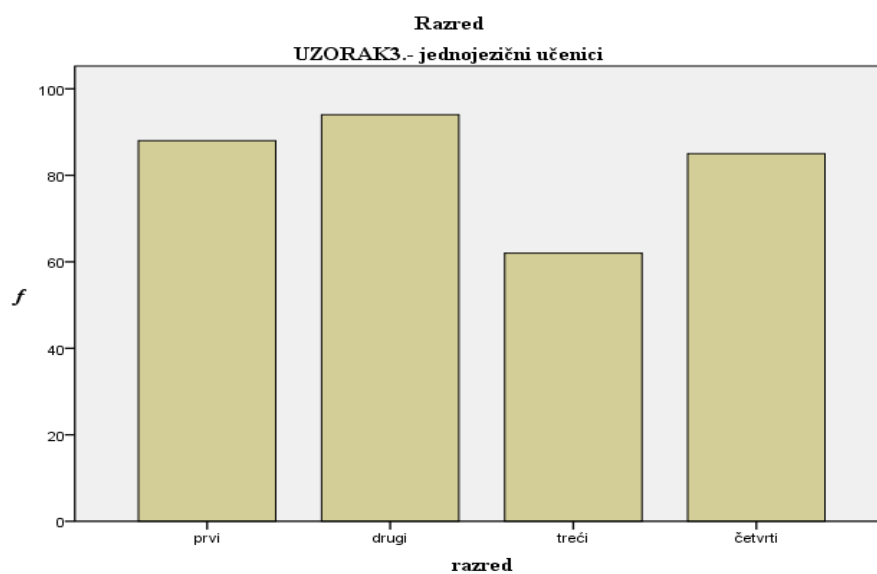
Iz priloženih grafikona vidljivo je da je struktura učenika prema razredu pohađanju nastave, odnosno stupnju obrazovanja, relativno konzistentna u sva tri uzorka. Najveći je broj učenika polaznika drugoga razreda: uzorak 1. 60 (29,3 %), uzorak 2. 91 (30,2%) i uzorak 3. 94 (28,6%).



Slika 9. *Struktura uzorka 1. s obzirom na razred*



Slika 10. *Struktura uzorka 2. s obzirom na razred*



Slika 11. *Struktura uzorka 3. s obzirom na razred*

3.3.8. Struktura uzorka prema stupnju obrazovanja roditelja

U tablici 8. prikazana je struktura uzoraka s obzirom na stupanj obrazovanja oca. Iz tablice je vidljivo da u uzorku 1. i u uzorku 3. najveći broj očeva učenika ima završenu četverogodišnju strukovnu školu, dok u uzorku 2. najveći broj očeva učenika ima završen fakultet.

Tablica 8. *Struktura uzorka prema stupnju obrazovanja oca*

STUPANJ OBRAZOVANJA OCA	UZORAK 1.		UZORAK 2.		UZORAK 3.	
	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>
nezavršena ili završena osnovna škola	6	2,9	1	0,3	15	4,6
završena trogodišnja strukovna škola	24	11,7	13	4,3	30	9,1
završena četverodišnja strukovna škola	63	30,7	76	25,2	103	31,3
završena gimnazija	12	5,9	9	3,0	19	5,8
završena viša škola	20	9,8	30	10,0	28	8,5
završen fakultet	51	24,9	116	38,5	90	27,4
poslijediplomska specijalizacija, magisterij, doktorat	27	13,2	56	18,6	42	12,8
nemam oca	2	1,0	0	0	2	0,6
N	205	100	301	100	329	100

U tablici 9. prikazana je struktura učenika s obzirom na stupanj obrazovanja majke. U uzorku 1. i uzorku 2. najveći broj majki učenika ima završen fakultet, dok u uzorku 3. najveći broj majki učenika ima završenu četverogodišnju strukovnu školu

Tablica 9. *Struktura uzroka prema stupnju obrazovanja majke*

STUPANJ OBRAZOVANJA MAJKE	UZORAK 1.		UZORAK 2.		UZORAK 3.	
	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>
nezavršena ili završena osnovna škola	15	7,3	1	0,3	12	3,6
završena trogodišnja strukovna škola	14	6,8	4	1,3	22	6,7
završena četverodišnja strukovna škola	44	21,5	53	17,7	93	28,3
završena gimnazija	23	11,2	26	8,7	28	8,5
završena viša škola	20	9,8	23	7,7	39	11,9
završen fakultet	68	33,2	130	43,3	87	26,4
poslijediplomska specijalizacija, magisterij, doktorat	21	10,2	63	20,5	48	14,6
nemam majku	0	0	1	0,5	0	0
N	205	100	301	100	329	100

3.3.9. Struktura uzorka prema poznavanju stranih jezika

Neosporna je povezanost poznavanja i uporabe stranih jezika i interkulturalne osjetljivosti u smislu ostvarivanja interkulturalnoga kontakta, stjecanja interkulturalnoga iskustva, razvoja pozitivnih stavova prema kulturnoj različitosti, razvoja samorefleksije itd. Višejezično kompetentni pojedinci imaju veću mogućnost ostvarenja interkulturalnih odnosa, odnosno dijaloga s pripadnicima različitih kultura što je jedan od ključnih preduvjeta za razvoj interkulturalne kompetencije. U istraživanju je ispitan stupanj poznavanja i uporabe stranih jezika prema kategorijama Zajedničkoga europskoga okvira za jezike (ZEROJ)⁶⁶: A0- ne poznajem jezik, A1+A2-razumijem nekoliko riječi i jednostavnih fraza, B1-razumijem i pišem kad mi je tema poznata, B2-dobro govorim i pišem, C1+C2-izvrsno govorim i pišem. Ispitanici su zaokruživanjem broja od 1 do 5 procijenili vlastito znanje devet jezika: engleskoga jezika, njemačkoga jezika, francuskoga jezika, talijanskoga jezika, španjolskoga jezika, ruskoga jezika, češkoga jezika, mađarskoga jezika i srpskoga jezika.

⁶⁶ CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) ili hrvatska inačica **ZEROJ** (Zajednički europski referentni okvir za jezike) dokument je koji sadrži smjernice za razvoj i učenje stranih jezika. Dostupno na: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (28. 12. 2015.)

Izračunavanjem frekvencija i postotaka za svaki jezik pokazalo se da učenici najviše poznaju i rabe engleski jezik u sva tri uzorka na razini B2 te C1 i C2 što je prikazano u tablici 10. (uzorak 1.: B2-113 (55%), C1+C2-61 (30%); uzorak 2.: B2-82 (27%), C1+C2-208 (69%); uzorak 3.: B2-172 (52%), C1+C2-119 (36%)).

Tablica 10. Struktura uzroka prema poznavanju i uporabi stranih jezika

POZNAVANJE I UPORABA STRANIH JEZIKA		engleski jezik		njemački jezik		francuski jezik		talijanski jezik		španjolski jezik		ruski jezik		češki jezik		mađarski jezik		srpski jezik	
		f	%f	f	%f	f	%f	f	%f	f	%f	f	%f	f	%f	f	%f	f	%f
UZORAK 1.	A0	2	1	16	7,8	123	60	77	38	104	51	136	66	162	79	174	85	19	9,3
	A1 i A2	8	3,9	56	27	47	23	58	28	77	38	57	28	12	5,9	16	7,8	29	14
	B1	21	10	88	43	13	6,3	8	3,9	20	9,8	10	4,9	7	3,4	2	1	35	17
	B2	113	55	34	17	20	9,8	20	9,8	3	1,5	2	1	7	3,4	3	1,5	54	26
	C1 i C2	61	30	11	5,4	2	1	42	21	1	0,5	0	0	17	8,3	10	4,9	68	33
	N	205	100	205	100	205	100	205	100	205	100	205	100	205	100	205	100	205	100
UZORAK 2.	A0	0	0	62	21	168	56	128	43	134	45	194	65	271	90	276	92	42	14
	A1 i A2	3	1	76	25	68	23	100	33	101	34	89	30	23	7,6	20	6,6	46	15
	B1	8	2,7	78	26	41	14	49	16	47	16	15	5	4	1,3	2	0,7	53	18
	B2	82	27	62	21	23	7,6	22	7,3	13	4,3	2	0,7	3	1	2	0,7	70	23
	C1 i C2	208	69	23	7,6	1	0,3	2	0,7	6	2	1	0,3	0	0	1	0,3	90	30
	N	301	100	301	100	301	100	301	100	301	100	301	100	301	100	301	100	301	100
UZORAK 3.	A0	1	0,3	33	10	221	67	143	44	163	50	230	70	227	69	298	91	29	8,8
	A1 i A2	5	1,5	68	21	87	26	148	45	129	39	89	27	62	19	22	6,7	61	19
	B1	32	9,7	137	42	14	4,3	24	7,3	28	8,5	5	1,5	11	3,3	2	0,6	66	20
	B2	172	52	73	22	5	1,5	12	3,6	9	2,7	3	0,9	17	5,2	5	1,5	89	27
	C1 i C2	119	36	18	5,5	2	0,6	2	0,6	0	0	2	0,6	12	3,6	2	0,6	84	26
	N	329	100	329	100	329	100	329	100	329	100	329	100	329	100	329	100	329	100

Iz tablice 10. vidljivo je da je u sva tri uzorka dominantno prvi strani jezik engleski jezik, odnosno da su se učenici u najvećem djelu izjasnili da izvrsno govore i pišu engleski jezik. Isto tako, vidljivo je da učenici nakon engleskoga jezika poznaju i rabe na razini B2 i C1 i C2 srpski jezik (uzorak 1.: B2-54 (26%), C1+C2-68 (33%); uzorak 2.: B2-70 (23%), C1+C2-90 (30%); uzorak 3.: B2-89 (27%), C1+C2-84 (26%), međutim nužno je napomenuti da unatoč tome što se srpski jezik u Republici Hrvatskoj smatra stranim jezikom, odnosno jezikom srpske nacionalne manjine, te se kao takav i u školama može učiti, zbog velike sličnosti s hrvatskim jezikom, kao i načinom učenja srpskoga jezika, nužno je s oprezom interpretirati visoki rang poznavanja i uporabe srpskoga jezika. Naime, engleski jezik je obvezan strani jezik u sustavnom formalnom obrazovanju Republike Hrvatske te se kao takav podučava od rane dobi (prvi razred), dok srpski jezik ispitanici poznaju i rabe zbog visoke morfosintaktičke i leksičke sličnosti s hrvatskim jezikom te se ne podučava u formalnome obrazovanju osim u školama s programom za osobe pripadnike srpske nacionalne manjine.

S obzirom da se u istraživanju polazi od pretpostavke da učenici koji poznaju i rabe više stranih jezika pokazuju tendenciju porasta etnorelativističkoga svjetonazora, odnosno da su interkulturalno osjetljiviji, iz postojećega upitnika izvedeni su podatci o broju stranih jezika koji ispitanici poznaju i rabe. U obzir su uzeti jezici koje su učenici procijenili da poznaju i rabe na razinama B2, C1 i C2 prema Zajedničkom referentnom okviru za jezike (tablica 11.).

Tablica 11. *Poznavanje i uporaba stranih jezika prema različitim jezičnim razinama*

	Koliko poznajete sljedeće strane jezike:	ne poznajem jezik (A0)	razumijem nekoliko riječi i jednostavnih izraza (A1+A2)	razumijem i pišem kad mi je tema poznata (B1)	dobro govorim i pišem (B2)	izvrsno govorim i pišem (C1+C2)
1.	engleski jezik	1	2	3	4	5
2.	njemački jezik	1	2	3	4	5
3.	francuski jezik	1	2	3	4	5
4.	talijanski jezik	1	2	3	4	5
5.	španjolski jezik	1	2	3	4	5
6.	ruski jezik	1	2	3	4	5
7.	češki jezik	1	2	3	4	5
8.	mađarski jezik	1	2	3	4	5
9.	srpski jezik	1	2	3	4	5

Iz postojećih podataka dekodirani su i izdvojeni podatci učenika na B2, C1 i C2 razini poznavanja stranih jezika. Ti su podatci prebrojeni i rangirani u tri razine: poznavanje i uporaba jednoga stranog jezika, poznavanje i uporaba dvaju stranih jezika te poznavanje i uporaba tri i/ili više strana jezika. U sva tri uzorka najveći broj učenika poznaje i rabi dva strana jezika (uzorak 1.: 86 (42,1 %); uzorak 2.: 134 (44,5 %); uzorak 3.: 135 (41,0%)) što je prikazano u tablici 12.

Tablica 12. *Poznavanje i uporaba stranih jezika prema broju stranih jezika*

POZNAVANJE I UPORABA STRANIH JEZIKA	jedan strani jezik		dva strana jezika		tri ili više stranih jezika		N
	<i>f</i>	% <i>f</i>	<i>f</i>	% <i>f</i>	<i>f</i>	% <i>f</i>	
UZORAK 1.	39	19,1	86	42,1	80	39	205
UZORAK 2.	84	27,9	134	44,5	83	27,5	301
UZORAK 3.	116	35,2	135	41	78	23,7	329

3.4. PROVEDBA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno u studenome 2014. godine u okviru međunarodnoga znanstvenog projekta „Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti“ Odsjeka za pedagogiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.⁶⁷

Prije provođenja istraživanja kontaktirani su ravnatelji gimnazija izabranih u uzorak istraživanja od kojih se tražila suglasnost za provođenje istraživanja. Ravnateljima je pismenim i usmenim putem objašnjena svrha i postupak istraživanja te im je striktno naglašena anonimnost odgovora na upitnicima, odnosno poštivanje etičkoga kodeksa istraživanja s maloljetnim osobama te zaštita podataka. Ravnatelji škola ili pedagozi su potom tražili suglasnost roditelja za sudjelovanje u istraživanju, budući da se radi o maloljetnim ispitanicima.

U svim je školama autorica ovoga rada provela anketno ispitivanje, osim u Talijanskoj srednjoj škola Dante Alighieri u Puli te Prosvjetno-kulturnome centru Mađara u Republici Hrvatskoj u Osijeku gdje su anketiranje provele dvije pedagoginje.

Anketni upitnici ispunjavali su se tijekom nastave, najčešće na satu razrednoga odijela, a anketiranje je u prosjeku trajalo dvadesetak minuta. Prije ispitivanja se sudionicima, odnosno učenicima, objasnila svrha istraživanja kao i način popunjavanja upitnika te dragovoljnost sudjelovanja i anonimnost podataka. U slučaju mogućih nejasnoća učenici su mogli upitati provoditelja anketiranja.

⁶⁷ Međunarodni znanstveni projekt proveden je u razdoblju od rujna do prosinca 2015. godine. Nositelj je projekta bio Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Cilj je projekta bio razmotriti, analizirati i problematizirati interkulturalne kompetencije u kontekstu europskih vrijednosti, a obuhvatio je dva temeljna dijela istraživanja: konstrukciju upitnika i provedbu istraživanja interkulturalnih kompetencija i europskih vrijednosti studenata pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, provedbu istraživanja interkulturalne osjetljivosti i realizaciju interkulturalnih radionice za učenike srednjih škola u Hrvatskoj. (voditelj projekta: prof. dr. sc. Neven Hrvatić; suradnici: prof. dr. sc. Vedrana Spajić Vrkaš, prof. dr. sc. Marko Jurčić, prof. dr. sc. Elvi Pirš, prof. dr. sc. Maja Ljubetić, doc. dr. sc. Marija Sablić, doc.dr.sc. Koraljka Posavec, doc. dr. sc. Vesna Bedeković, dr. sc. Marija Bartulović, Ana Blažević Simić, Iva Ivanković, prof. dr. sc. Olivera Gajić (Novi Sad), prof. dr. sc. Saša Milić (Podgorica), doc. dr. sc. Tatjana Novović (Nikšić), doc. dr. sc. Slavica Pavlović (Mostar)).

3.5. OBRADA PODATAKA

Statistička obrada prikupljenih podataka provedena je pomoću računalnoga programa SPSS (Statistics Package for the Social Sciences) 20.0. Prije analiza u svrhu utvrđivanja odgovora na postavljena pitanja istraživanja provedeni su sljedeći statistički postupci:

1. testiranje normalnosti distribucije podataka, odnosno određenje parametrijskih metoda za daljnju statističku analizu;
2. multivarijatna analiza: faktorska analiza glavnih faktora, izračun koeficijenta pouzdanosti unutarnje konzistencije istraživačkoga upitnika (*Cronbach alpha*).

Kako bi se utvrdili odgovori na postavljena pitanja istraživanja provedeni su sljedeći statistički postupci:

1. postupci univarijatne statističke obrade podatka kojima su dobiveni deskriptivni parametri: aritmetička sredina, standardna devijacija te distribucija podataka izražena frekvencijama i postotcima;
2. postupci bivarijatne analize: izračun značajnosti razlika pomoću *Studentovoga testa* te analize varijance (*ANOVA*) uz *post hoc test* (*Tukey HSD*).

4. REZULTATI I RASPRAVA

4.1. TESTIRANJE NORMALNOSTI DISTRIBUCIJE PODATAKA

Budući da normalna distribucija predstavlja jednu od osnovnih pojmova statističkoga rezoniranja te je uvjet za izbor parametrijskih testova, prije statističke obrade podataka testirana je normalnost distribucije podataka. Iako je ukupan broj ispitanika relativno velik⁶⁸ (N=835) te su sva mjerenja provedena istom metodom (upotrijebljen je isti upitnik) što su osnovni preduvjeti normaliteta distribucije, za provjeru normalnosti distribucije podataka proveden je *Kolmogorov-Smirnovljev test*.

Prije provedbe testiranja normaliteta distribucije promijenjene su (rekodirane) vrijednosti određenih čestica zavisnih varijabli. Zavisne varijable ispitane su tvrdnjama postavljenim u obliku Likertove skale od pet stupnjeva pri čemu 1 označava negativnu vrijednost, a 5 najpozitivniju vrijednost. Budući da nisu sve čestice određenih zavisnih varijabli isto orijentirane, odnosno brojevi od jedan do pet nemaju isti intenzitetski slijed, provedeno je rekodiranje spornih čestica (ukupno su šest čestica u upitniku obrnuto orijentirane i rekodirane). Nakon promjene vrijednosti negativno orijentiranih čestica, izračunate su vrijednosti ukupnog uratka ispitanika na zavisnim varijablama, čime su dobivene prosječne vrijednosti za pet zavisnih varijabli.

⁶⁸ U statistici postoji generalni konsenzus da se uzorci veći od 30 ispitanika mogu smatrati velikim uzorcima. Međutim, osim veličine uzorka, koja je jedan od presudnih čimbenika pri odabiru statističkih testova, važno je da uzorak bude reprezentativan. Više o tome u: Petz, B., Kolesarić, V., Ivanec, D. (2012), *Osnovne statističke metode za nematematičare*. Zagreb: Naklada Slap.

4.1.1. Testiranje normalnosti distribucije podataka u varijabli pojam „interkulturalizam“

Testiranje je normalnosti distribucije podataka u zavisnoj varijabli pojam „interkulturalizam“ pokazalo da distribucija značajno odstupa od normalne (*Kolmogorov-Smirnovljev test*; $Z=2,25$; $p(Z)=0,00$) što je prikazano u tablici 13.

Tablica 13. *Kolmogorov-Smirnovljev test normaliteta distribucije u varijabli pojam „interkulturalizam“*

	N	M	SD	Min	Max	Z	p(Z)
POJAM INTERKULTURALIZAM	835	22,49	3,42	13	30	2,25	0,00

S obzirom da se *Kolmogorov-Smirnovljev test* obično primjenjuje kod velikih uzoraka ($N>1000$) te je izuzetno rigidan⁶⁹, pri određenju normalnosti distribucije podataka provjereni su drugi parametri normaliteta distribucije: simetričnost distribucije (*skewness*), kurtičnost distribucije (*kurtosis*)⁷⁰, prikaz distribucije podataka u q-q plotovima te prikaz rezultata u histogramima.

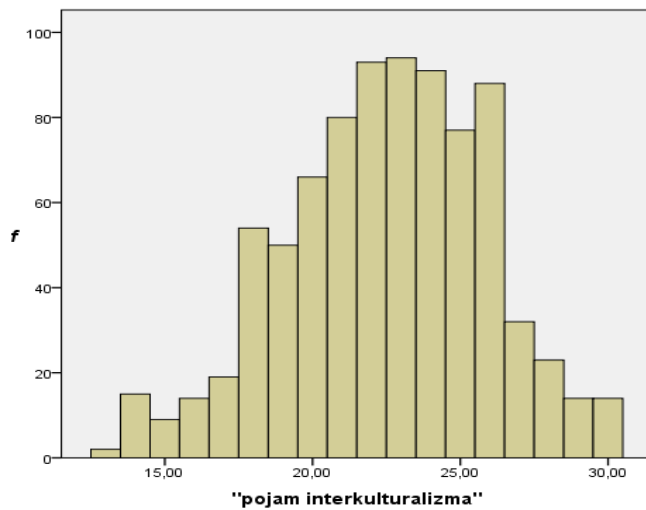
U stručnoj se literaturi navode različiti parametri za određivanje asimetričnosti i spljoštenosti normalne distribucije podataka⁷¹, no u ovome je istraživanju kao relevantni kriterij za navedene parametre uzet kriterij Georga i Mallerya (2010) prema kojima je distribucija rezultata normalna ukoliko se vrijednosti za asimetričnost i spljoštenost distribucije nalaze u rasponu između -2 i +2 .

Budući da se rezultati za asimetričnost i spljoštenost distribucije rezultata u varijabli „pojam interkulturalizma“ nalaze u rasponu između -2 i +2 ($S=-0,24$; $K=-0,21$) može se reći da se podatci u ovoj varijabli normalno distribuiraju.

⁶⁹ *Kolmogorov-Smirnovljev test* osjetljiv je na broj ispitanika pa u slučaju malog broja rezultata distribucija koja vidljivo ne nalikuje na normalnu distribuciju može kod ovoga testa biti „proglašena“ normalnom. S druge strane, kod velikog broja rezultata samo jedan ekstremni rezultat može dovesti do toga da test pokaže da se distribucija značajno razlikuje od normalne. Više u tome u: Petz, B., Kolesarić, V., Ivanec, D. (2012), *Osnovne statističke metode za nematematičare*. Zagreb: Naklada Slap.

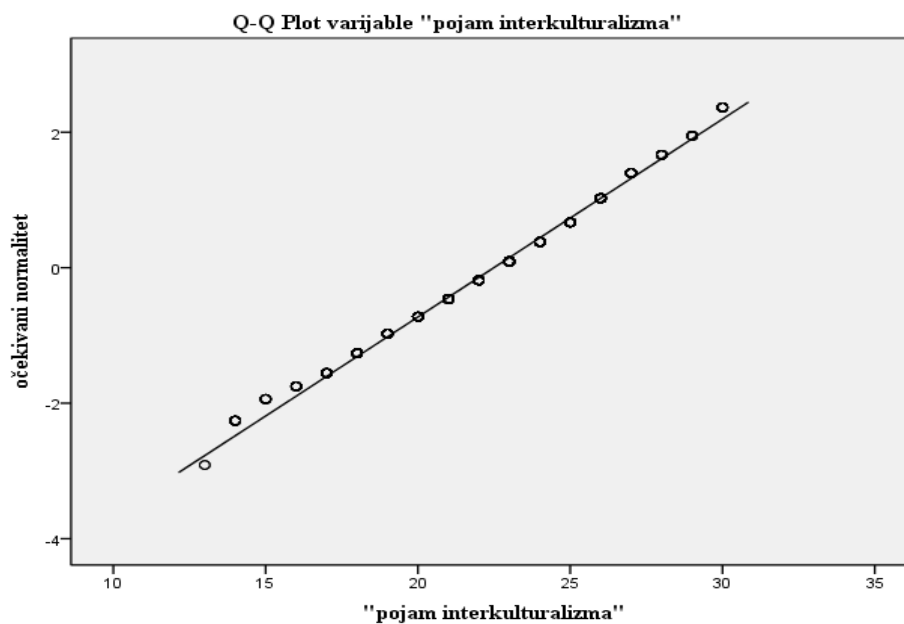
⁷⁰ Međunarodni je simbol za simetričnost S , dok je za spljoštenost K .

⁷¹ Postoje različiti parametri za određivanje asimetričnosti i spljoštenost normalne distribucije podataka: distribucija je normalna ukoliko se vrijednosti za asimetričnost i spljoštenost distribucije nalaze u rasponu između -2 i +2 (George i Mallery, 2010); distribucija je normalna ukoliko se vrijednosti za asimetričnost i spljoštenost distribucije nalaze u rasponu između -1,5 i +1,5 (Tabachnick i Fidell, 2013).



Distribucija podataka prikazana je i histogramom (slika 12.) i Q-Q plotom (slika13.) pri čemu je jasno vidljivo da u oba slučaja distribucija prati oblik normalne distribucije.

Slika 12. Distribucija podataka u varijabli pojam „interkulturalizam“ prikazana histogramom



Slika 13. Distribucija podataka u varijabli pojam „interkulturalizam“ prikazana Q-Q plotom

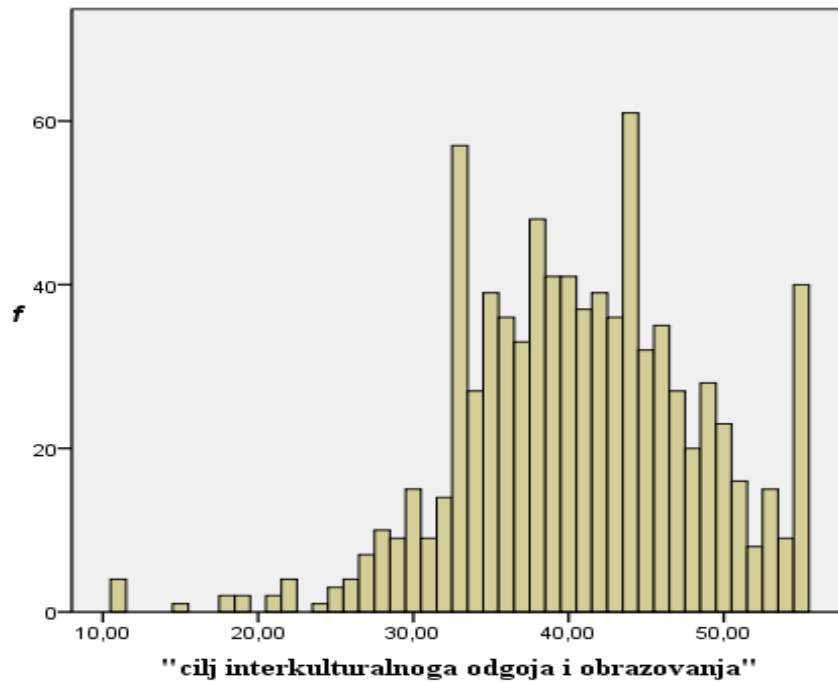
4.1.2. Testiranje normalnosti distribucije podataka u varijabli cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja

Prema rezultatu *Kolmogorov-Smirnovljeva testa* normalnosti distribucije podataka u varijabli „cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja“ ($Z=0,05$; $p(Z)=0,00$) može se zaključiti da distribucija podataka značajno odstupa od normalne distribucije (tablica 14.) stoga su testirana asimetričnost i spljoštenost distribucije.

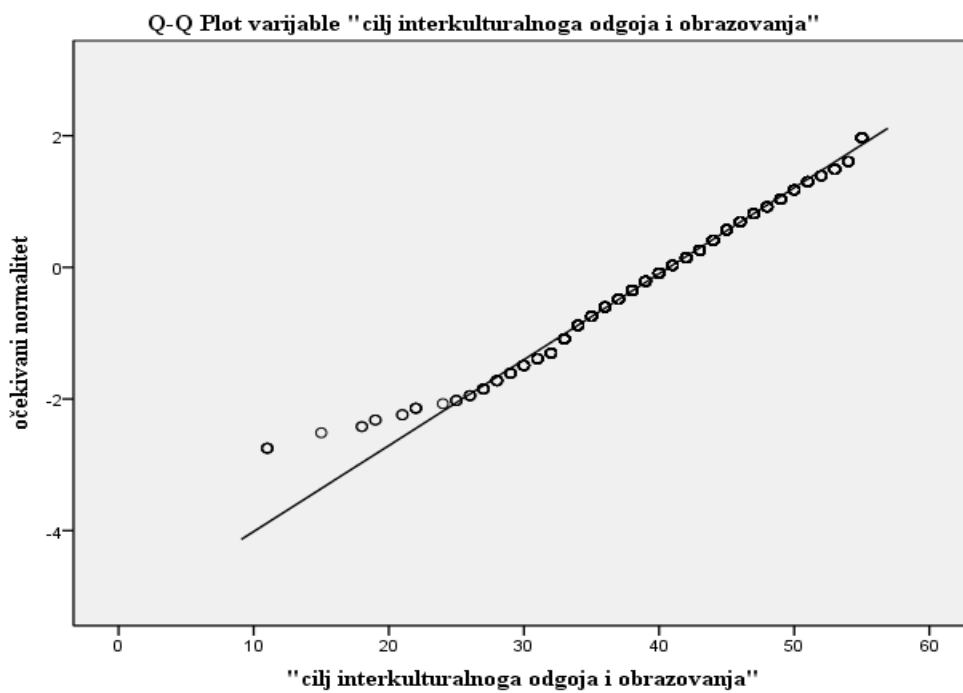
Tablica 14. Kolmogorov-Smirnovljev test normaliteta distribucije u varijabli cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja

CILJ INTERKULTURALNOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA	N	M	SD	Min	Max	Z	p(Z)
	835	40,74	4,66	11	55	0,05	0,00

Budući da su vrijednosti asimetričnosti i spljoštenosti distribucije podataka u varijabli „cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja“ u rasponu normalne distribucije ($S=-0,33$; $K=0,57$) zaključuje se kako je distribucija podataka u ovoj varijabli normalna što je vidljivo iz histograma (slika 14.) i prikaza Q-Q plota (slika 15.).



Slika 14. Distribucija podataka u varijabli cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja prikazana histogramom



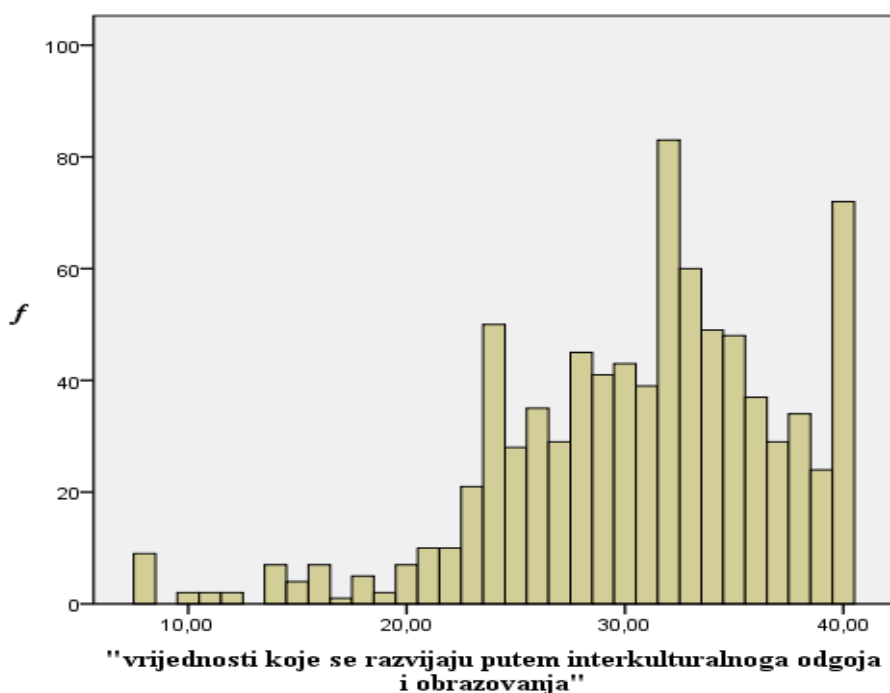
Slika 15. Distribucija podataka u varijabli cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja prikazana Q-Q plotom

4.1.3. Testiranje normalnosti distribucije podataka u varijabli „vrijednosti“ koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja

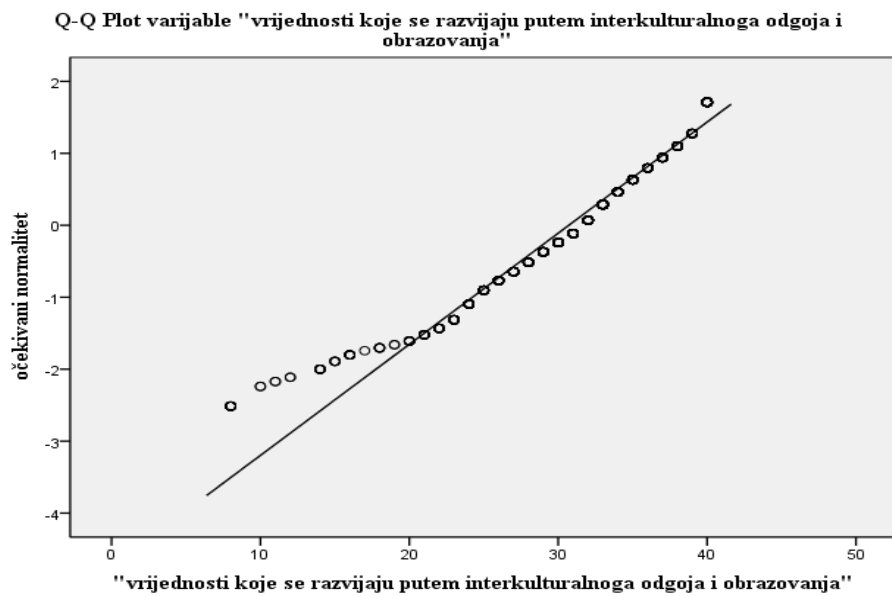
Distribucija se podataka u varijabli „vrijednosti“ koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja prema rezultatu *Kolmogorov-Smirnovljeva testa* značajno razlikuje od normalne distribucije podataka, kao i kod prethodne dvije varijable ($Z=0,10$; $P(Z)=0,00$) što je prikazano u tablici 15. Međutim, vrijednosti ostalih parametara normaliteta ($S=-0,86$; $K=1,07$) kao i izgled histograma (slika 16.) i Q-Q plota (slika 17.) u rasponu su normalne distribucije podataka.

Tablica 15. *Kolmogorov-Smirnovljev test normaliteta distribucije u varijabli „vrijednosti“ koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja*

VRIJEDNOSTI KOJE SE RAZVIJAJU PUTEM INTERKULTURALNOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA	N	M	SD	Min	Max	Z	p(Z)
		835	30,71	6,48	8	40	0,1



Slika16. *Distribucija podataka u varijabli „vrijednosti“ koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja prikazana histogramom*



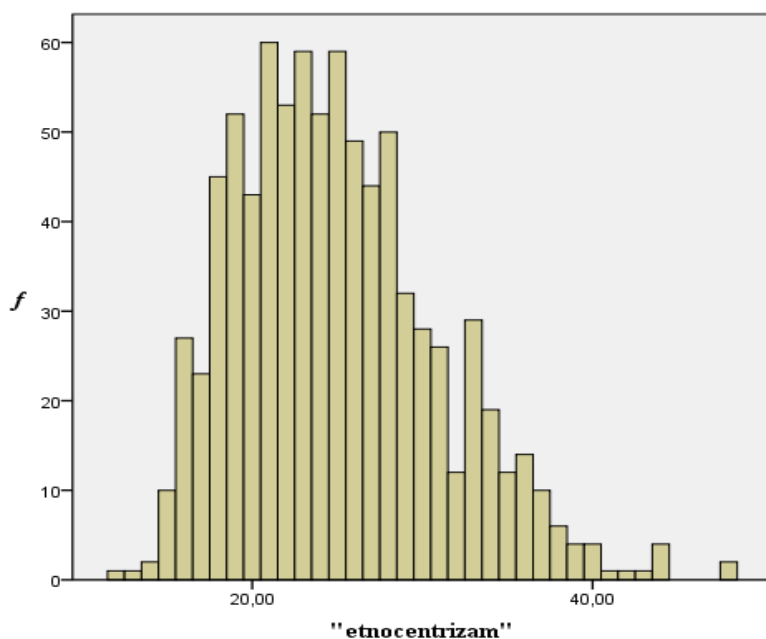
Slika 17. Distribucija podataka u varijabli „vrijednosti“ koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja prikazana Q-Q plotom

4.1.4. Testiranje normalnosti distribucije podataka u varijablama razina etnocentrizma i etnorelativizma (razina interkulturalne osjetljivosti)

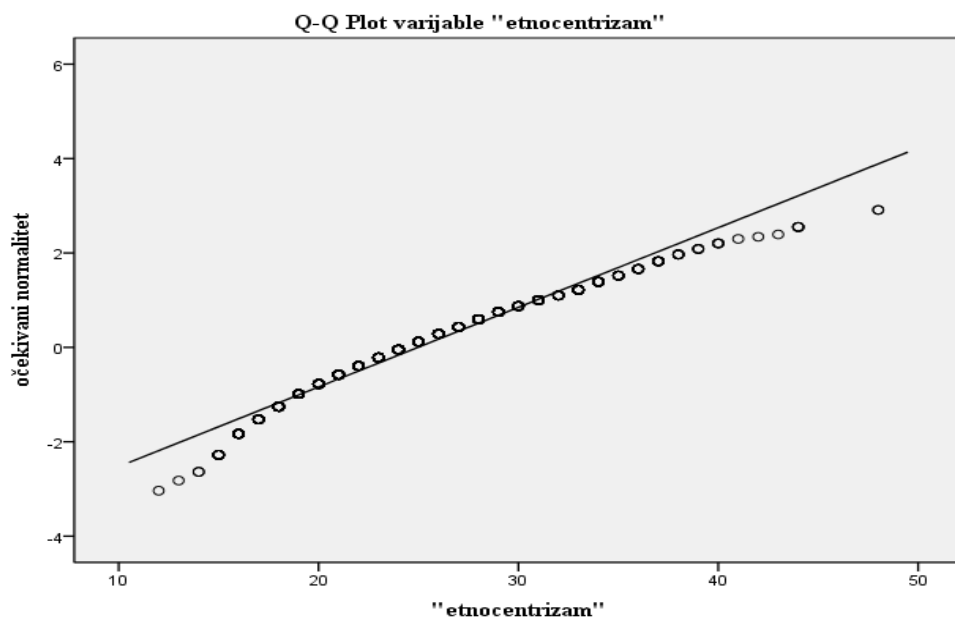
Prema rezultatu *Kolmogorov-Smirnovljeva testa* u varijablama stupanj etnocentrizma i stupanj etnorelativizma (etnocentrizam: $Z=0,08$; $p(Z)=0,00$; etnorelativizam: $Z=0,05$; $p(Z)=0,00$) razvidno je da distribucija podataka odstupa od normalne distribucije (tablica 16. i tablica 17.). Međutim, vrijednosti ostalih parametara normaliteta u rasponu su vrijednosti normalne raspodjele (etnocentrizam: $S=0,66$; $K=0,33$; etnorelativizam: $S=-0,11$; $K=0,39$) stoga se može zaključiti da distribucija podataka u ovoj varijabli također ne odstupa statistički značajno od normalne distribucije te je u daljnjim statističkim analizama moguće primijeniti parametrijske testove.

Tablica 16. *Kolmogorov-Smirnovljev test normaliteta distribucije u varijabli etnocentrizam*

	N	M	SD	Min	Max	Z	p(Z)
ETNOCENTRIZAM	835	24,97	5,93	12	48	0,08	0,00



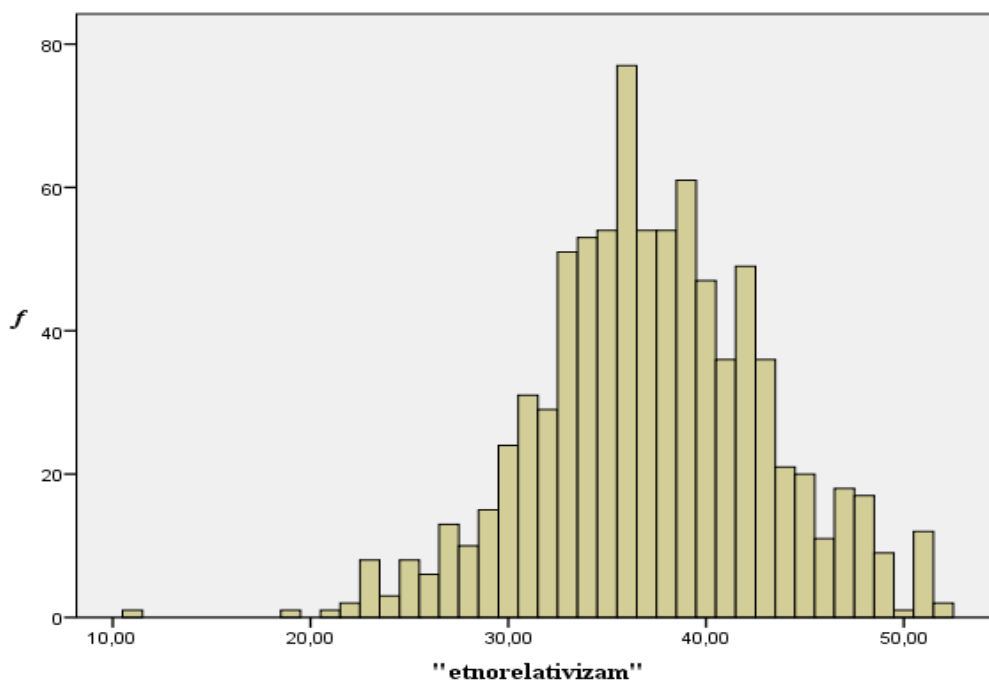
Slika 18. *Distribucija podataka u varijabli etnocentrizam prikazana histogramom*



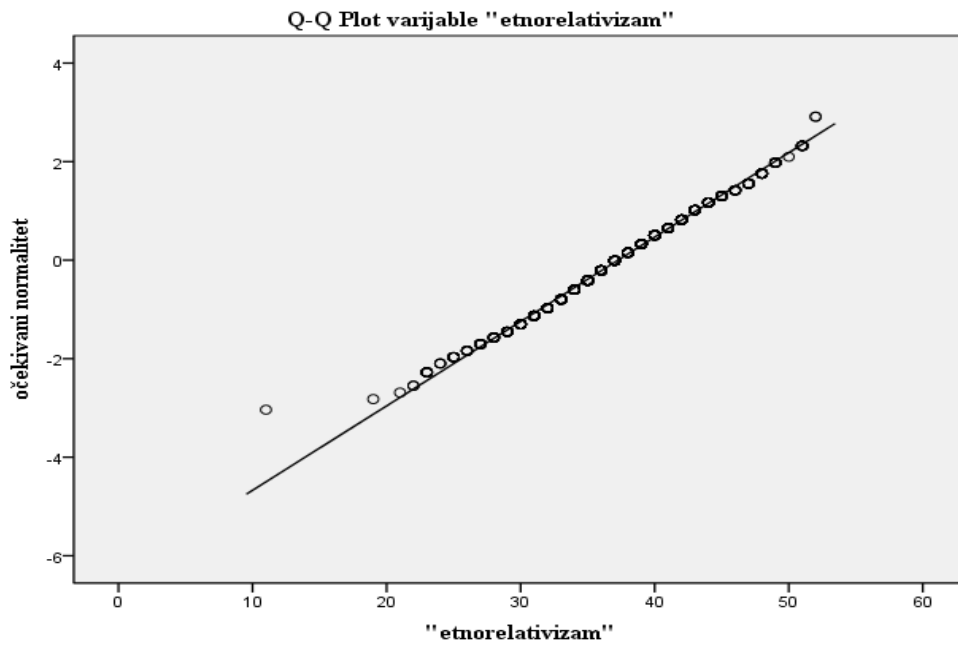
Slika 19. Distribucija podataka u varijabli etnocentrizam prikazana Q-Q plotom

Tablica 17. Kolmogorov-Smirnovljev test normaliteta distribucije u varijabli etnorelativizam

	N	M	SD	Min	Max	Z	p(Z)
ETNORELATIVIZAM	835	37,27	5,84	11	52	0,05	0,00



Slika 20. Distribucija podataka u varijabli etnorelativizam prikazana histogramom



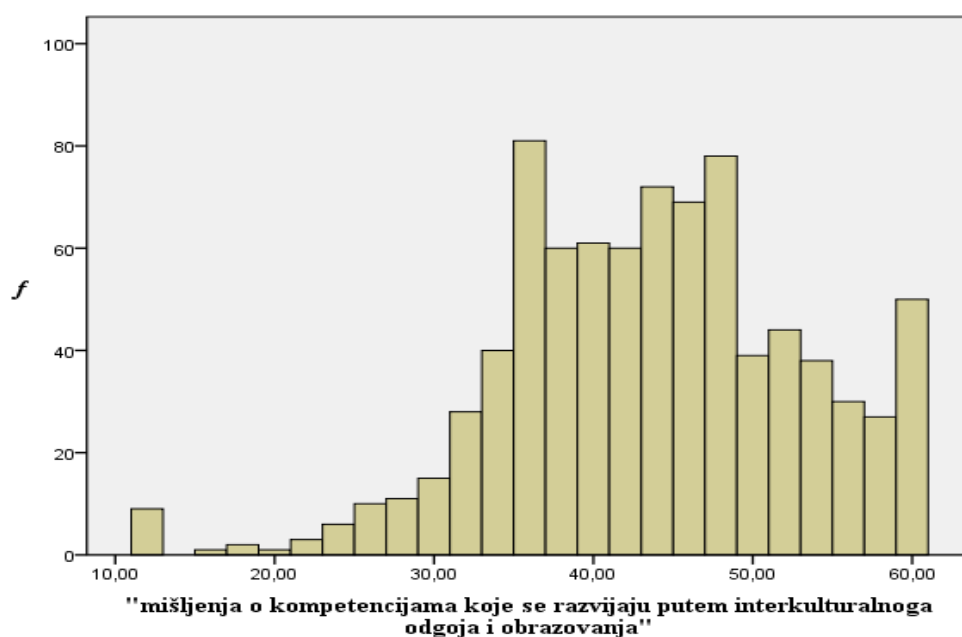
Slika 21. Distribucija podataka u varijabli etnorelativizam prikazana Q-Q plotom

4.1.5. Testiranje normalnosti distribucije podataka u varijabli mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja

Distribucija podataka u posljednjoj zavisnoj varijabli mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja prema rezultatu *Kolmogorov-Smirnovljeva testa* ($Z= 0,05$; $p(Z)=0,00$) statistički značajno odstupa od normalne distribucije (tablica 18.). Budući da su vrijednosti asimetričnosti i spljoštenosti distribucije u rasponu normaliteta ($S=-0,35$; $K=0,39$) zaključuje se da se podatci i u ovoj varijabli distribuiraju normalno što je vidljivo u prikazu histograma i Q-Q plota (slika 22. i slika 23.).

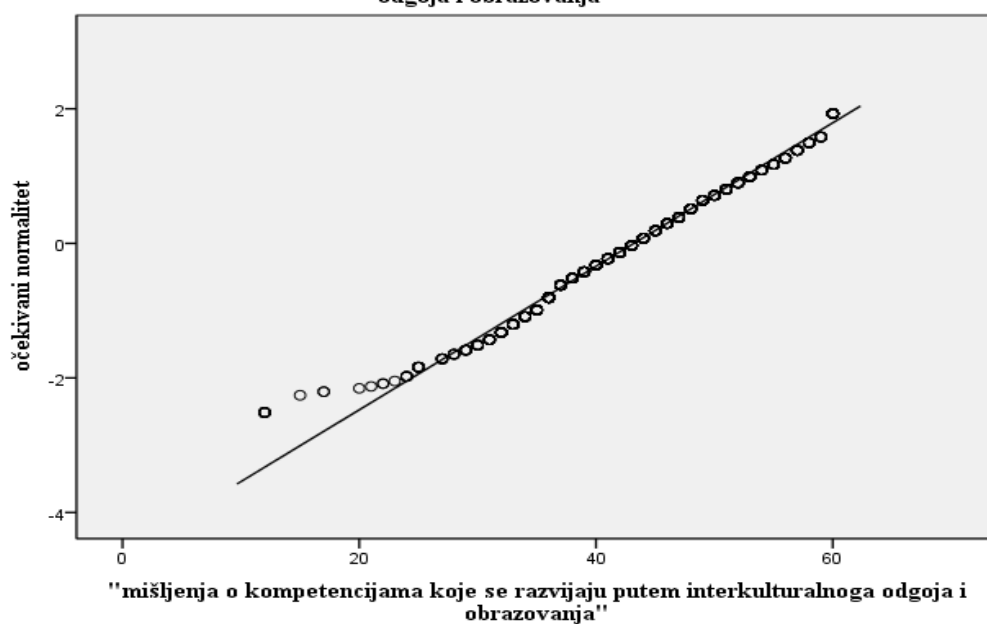
Tablica 18. *Kolmogorov-Smirnovljev test normaliteta distribucije u varijabli mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja*

MIŠLJENJA O KOMPETENCIJAMA KOJE SE RAZVIJAJU PUTEM INTERKULTURALNOGA ODGOJA I	N	M	SD	Min	Max	Z	p(Z)
	835	43,19	9,37	12	60	0,05	0,00



Slika 22. *Distribucija podataka u varijabli mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja prikazana histogramom*

Q-Q Plot varijable "mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja"



Slika 23. Distribucija podataka u varijabli mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja

4.2. KONSTRUKTNA VALJANOST MJERNOGA INSTRUMENTA

U svrhu ispitivanja konstruktne valjanosti upitnika provedena je konfirmatorna faktorska analiza metodom analize glavnih komponenata kojom je dobivena latentna struktura sadržaja varijabli upitnika. Prikladnost skupa podataka za provedbu faktorske analize provjerena je *Kaiser-Meyer-Olkinovom mjerom (KMO)* te *Bartlettovim testom*. Budući da se upitnikom ispituje pet nezavisnih varijabli, one su provedbom faktorske analize konstruirane kao jednofaktorske skale, a odluka o broju čestica koje čine pojedinu skalu donesena je na temelju *Kaiser-Guttmanovog kriterija* ekstrakcije faktora korijena, *Cattelova dijagrama (scree testa)* i saturacije čestica pojedinim faktorom. Faktorska analiza provedena je u više koraka: u prvome koraku ispitana je prikladnost te utvrđena opravdanost primjene faktorske analize, zatim je izvršena ekstrakcija faktora te utvrđivanje broja statistički značajnih, zajedničkih latentnih faktora koji opisuju određenje pojedine skale. Budući da se pokazalo da su matrice faktorske strukture svake skale nakon ekstrakcije faktora interpretabilne, nije se primijenio postupak rotacije faktora. Nakon provedbe faktorske analize utvrđene su vrijednosti *Cronbach alpha* koeficijenta kojim se mjeri pouzdanost grupiranja pojedinih čestica u zajednički faktor.

4.2.1. Faktorska analiza skale poznavanje pojma „interkulturalizam“

Zbog utvrđivanja pogodnosti korelacijske matrice čestica skale poznavanje pojma „interkulturalizam“ za faktorsku analizu, provedeni su *Bartlettov test*⁷² i *Kaiser-Meyer-Olkinov test*⁷³. *Bartlettov test* se pokazao statistički značajnim ($hi\ kvadrat=1188,654$, $p < 0.01$), a dobivena vrijednost *Kaiser-Meyer-Olkinovog testa* iznosi $k=0.697$. Prema rezultatima ovih testova zaključuje se da je korelacijska matrica pogodna za faktorizaciju.

Faktorskom analizom na temelju rezultata 835 ispitanika ekstrahirana su dva nezavisna latentna faktora prema *Kaiser-Guttmanovom kriteriju* s karakterističnim korijenom većim od 1. Kako bi se konstruirala jednofaktorska struktura skale, za daljnju su statističku analizu odbačene peta i šesta čestica skale te su zadržane samo prve četiri čestice koje čine jedan faktor i čija je saturacija tim faktorom veća od 0.30.

⁷² Opravdanost primjene faktorske analize određuje se Bartlettovim testom koji treba biti značajan (0,05 ili manje).

⁷³ Vrijednosti Kaiser-Meyer-Olkinovog testa kreće se u intervalu od 0 do 1, pri čemu vrijednosti manje od 0,5 indiciraju na neprikladnost korelacijske matrice za faktorsku analizu.

Tablica 19. Prikaz objašnjene varijance čestica skale poznavanja pojma "interkulturalizam"

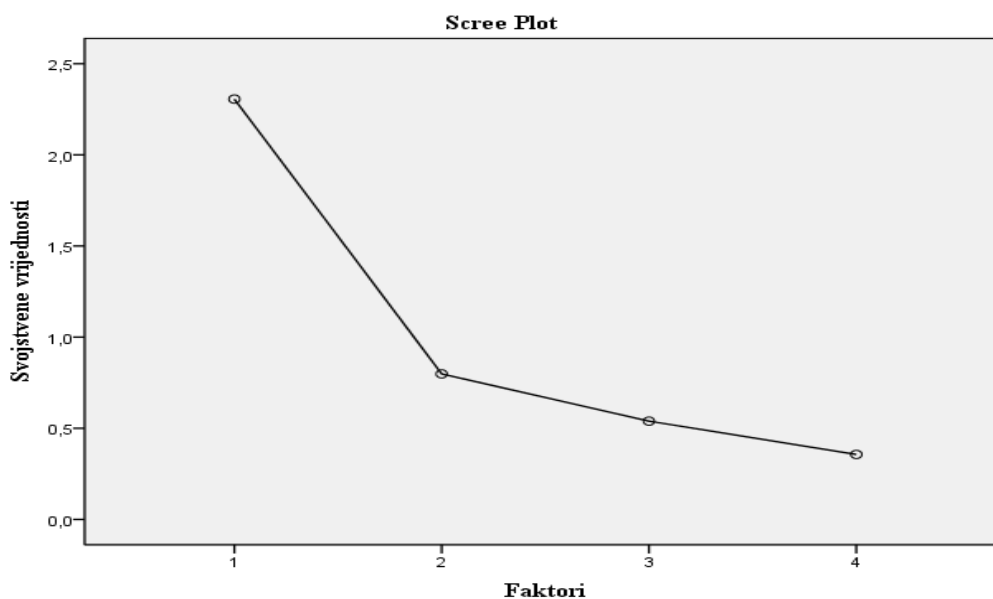
POZNAVANJE POJMA "INTERKULTURALIZAM"						
Čestica	Početna varijanca			Objašnjena varijanca		
	Ukupno	% varijance	kumulativni % varijance	Ukupno	% varijance	kumulativni % varijance
1	2,306	57,648	57,648	2,306	57,648	57,648
2	0,798	19,959	77,607			
3	0,539	13,480	91,087			
4	0,357	8,913	100,000			

Iz tablice 19. vidljivo je da je ekstrahiran jedan faktor kojim se objašnjava 57,648 % ukupne varijance.

Tablica 20. Matrica faktorske strukture skale poznavanja pojma "interkulturalizam"

POZNAVANJE POJMA "INTERKULTURALIZAM"		
Red. br.	Čestica	Faktor 1.
1.	Postojanje različitih kultura na nekom teritoriju	0,583
2.	Toleriranje različitosti	0,849
3.	Aktivna suradnja dviju ili više kultura na svim područjima života	0,749
4.	Poštivanje i prihvaćanje različitosti	0,828

Iz matrice faktorske strukture skale poznavanje pojma „interkulturalizam“ (tablica 20.) vidljivo je da sve četiri čestice skale imaju visoka zasićenja tim faktorom (veća od 0,3) stoga se one mogu interpretirati kao faktor mjerenja poznavanje pojma „interkulturalizam“. Postojanje je jednoga faktora prikazano grafičkim putem primjenom *Cattellova dijagrama (scree plot-a)* u kojemu oblik linije dijagrama određuje broj faktora (slika 24.).



Slika 24. Cattellov dijagram faktorske strukture skale poznavanje pojma „interkulturalizam“

4.2.2. Faktorska analiza skale cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja

Prikladnost skupa podataka skale cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja za provedbu faktorske analize provjerena je *Kaiser-Meyer-Olkinovom* mjerom koja iznosi $k=0.899$ te *Bartlettovim testom* koji je statistički značajan (hi kvadrat=3661,820, $p < 0.01$) iz čega proizlazi da je korelacijska matrica pogodna za faktorizaciju. Provedena je faktorska analiza metodom analize glavnih komponenti te je na temelju *Kaiser-Guttmanovog kriterija* ekstrakcije faktora korijena, *Cattellova dijagrama (scree testa)* i saturacije čestica pojedinim faktorom ekstrahirano dva faktora kojima se opisuje sadržaj varijable cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja. Kako je istraživanje usmjereno prema jednofaktorskoj strukturi svake skale, za daljnju su statističku analizu zadržane samo čestice koje odgovaraju sadržaju skale i čine jednofaktorsku strukturu skale te su odbačene 6. i 8. čestica skale čime se smanjio broj čestica skale s 11 na 9 čestica. Tim se postupkom povećao koeficijent unutarnje konzistentnosti skale.

Tablica 21. Prikaz objašnjene varijance čestica skale cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja

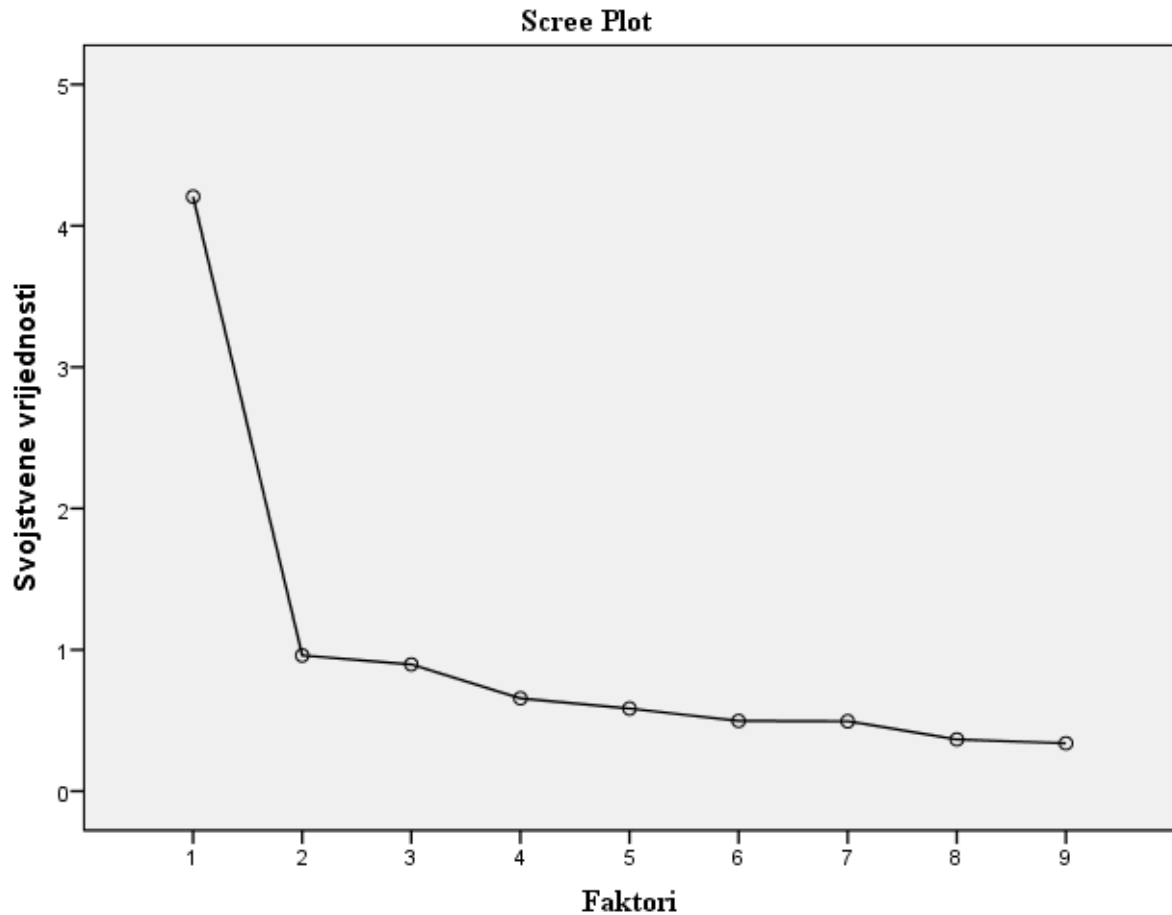
CILJ INTERKULTURALNOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA						
Čestica	Početna varijanca			Objašnjena varijanca		
	Ukupno	% varijance	kumulativni % varijance	Ukupno	% varijance	kumulativni % varijance
1	4,206	46,732	46,732	4,206	46,732	46,732
2	0,960	10,670	57,401			
3	0,897	9,963	67,365			
4	0,657	7,297	74,661			
5	0,585	6,497	81,158			
6	0,497	5,518	86,677			
7	0,495	5,497	92,173			
8	0,366	4,062	96,235			
9	0,339	3,765	100,000			

Iz tablice 21. vidljivo je da je postupkom faktorske analize ekstrahiran jedan faktor koji objašnjava 46,732% ukupne varijance.

Tablica 22. Matrica faktorske strukture skale cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja

CILJ INTERKULTURALNOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA		
Red.br.	Čestica	Faktor 1.
1.	Poznavanje i razumijevanje temeljnih obilježja kulture "drugoga" (npr. običaja, normi, jezika, simbola, itd.)	0,666
2.	Razvijanje sposobnosti razmišljanja i prihvaćanja kulturnih razlika kao vrednota	0,758
3.	Razvijanje sposobnosti komunikacije s kulturno drugačijim ljudima	0,682
4.	Osvješćivanje stereotipa i predrasuda o kulturno drugačijim ljudima	0,609
5.	samoopažanja u susretu s kulturno drugačijim ljudima	0,627
6.	Poštivanje i očuvanje nacionalne kulturne baštine	0,631
7.	Njegovanje osjećaja solidarnosti prema kulturno drugačijem	0,755
8.	Razvijanje otvorenog, višestrukog identiteta	0,763
9.	Promicanje održivog razvoja	0,639

Iz matrice faktorske strukture skale cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja (tablica 22.) vidljivo je da sve čestice imaju visoke saturacije ekstrahiranim faktorom (veće od 0,3) stoga se one mogu interpretirati kao faktor mjerenja cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja. Postojanje jednofaktorske strukture ove skale prikazana grafičkim putem primjenom *Cattellova dijagrama* (slika 25.).



Slika 25. *Cattellov dijagram faktorske strukture skale cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja*

4.2.3. Faktorska analiza skale „vrijednosti“ koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja

Prije provedbe faktorske analize ispitana je prikladnost podatka primjenom *Kaiser-Meyer-Olkinova mjere* koja u ovoj skali iznosi $k=0,905$ te *Bartlettovim testom* koji je također statistički značajan (hi kvadrat=3541,004 $p < 0.01$). Stoga se zaključuje da je korelacijska matrica pogodna za faktorizaciju. Primjenom faktorske analize glavnih komponenti i *Kaiser-Guttmanovog kriterija* ekstrakcije faktora korijenja ekstrahiran je za svih 8 čestica skale jedan faktor stoga su u ovoj skali zadržane sve čestice. U tablici 23. vidljivo je da ekstrahirani faktor objašnjava 58, 924% ukupne varijance.

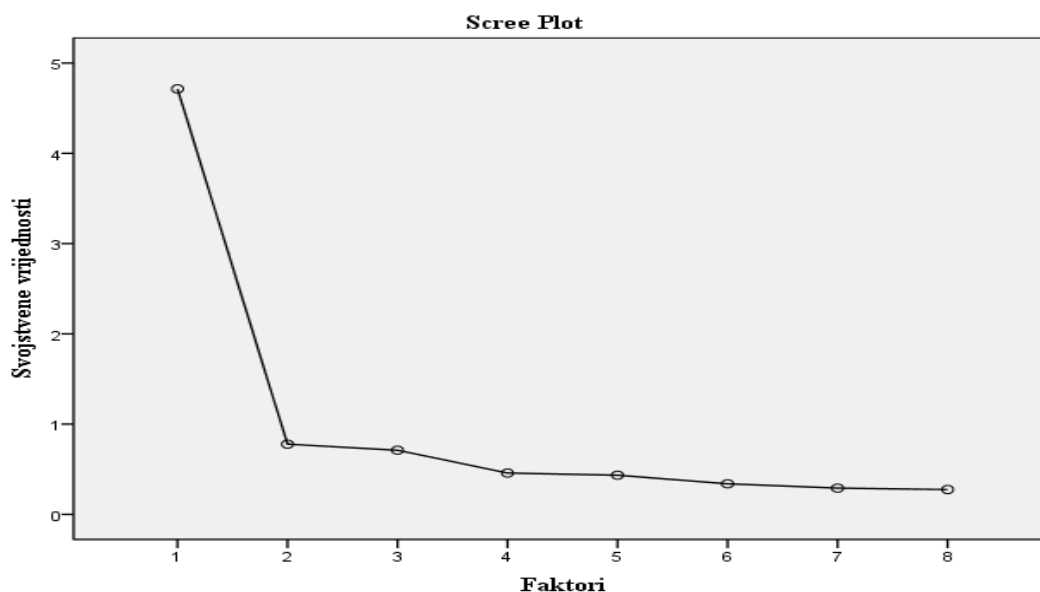
Tablica 23. Prikaz objašnjene varijance čestica skale „vrijednosti“ koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja

"VRIJEDNOSTI" KOJE SE RAZVIJAJU PUTEM INTERKULTURALNOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA						
Čestica	Početna varijanca			Objašnjena varijanca		
	Ukupno	% varijance	kumulativni % varijance	Ukupno	% varijance	kumulativni % varijance
1	4,714	58,924	58,924	4,714	58,924	58,924
2	0,778	9,725	68,650			
3	0,711	8,883	77,533			
4	0,458	5,722	83,255			
5	0,435	5,431	88,686			
6	0,339	4,234	92,921			
7	0,291	3,640	96,561			
8	0,275	3,439	100,000			

Tablica 24. *Matrica faktorske strukture skale „vrijednosti“ koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja*

"VRIJEDNOSTI" KOJE SE RAZVIJAJU PUTEM INTERKULTURALNOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA		
Red.br.	Čestica	Faktor 1.
1.	Smanjivanje stereotipa i predrasuda	0,759
2.	Suživot raličitih kultura	0,814
3.	Borbu protiv etnocentrizma	0,727
4.	Vladavinu prava	0,618
5.	Toleranciju prema kulturno drugačijim ljudima	0,818
6.	Jednakost svih ljudi	0,770
7.	Borbu protiv svakoga oblika diskriminacije, uključujući rasizam	0,814
8.	Suzbijanje ksenofobičnih stavova	0,799

U dobivenoj je matrici faktorske strukture skale „vrijednosti“ koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja (tablica 24.) vidljivo da sve čestice imaju visoke saturacije ekstrahiranim faktorom stoga se može zaključiti da se svim česticama mjeri faktor „vrijednosti“ koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja. Faktorska struktura skale prikazana je *Cattelovim dijagramom* (slika 26.).



Slika 26. Cattellov dijagram faktorske strukture skale „vrijednosti“ koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja

4.2.4. Faktorska analiza skale etnocentrizam

Prema *Kaiser-Meyer-Olkinovoj* mjeri za ispitivanje prikladnosti podataka za faktorsku analizu koja za ovu skalu iznosi $k=0,707$ te prema *Bartlettovim testom* koji je statistički značajan ($hi\ kvadrat=2273,298$ $p < 0.01$) zaključuje se kako su podatci prikladni za provedbu faktorske analize. Skalu kojom se mjeri etnocentrizam čini 11 čestica te se postupkom faktorske analize izlučilo četiri faktora. Budući da se u istraživanju teži prema jednofaktorskoj strukturi svake skale, za daljnju su statističku analizu odbačene 2., 6., 9., 10. i 11. čestica skale te su zadržane samo one čestice koje sadržajno čine jedan faktor kojim se mjeri etnocentrizam. Na temelju *Kaiser-Guttmanovog kriterija* ekstrakcije faktora korijena ekstrahirani je jedan faktor za šest čestica skale. U tablici 25. vidljivo je da ekstrahirani faktor objašnjava 41,211% ukupne varijance.

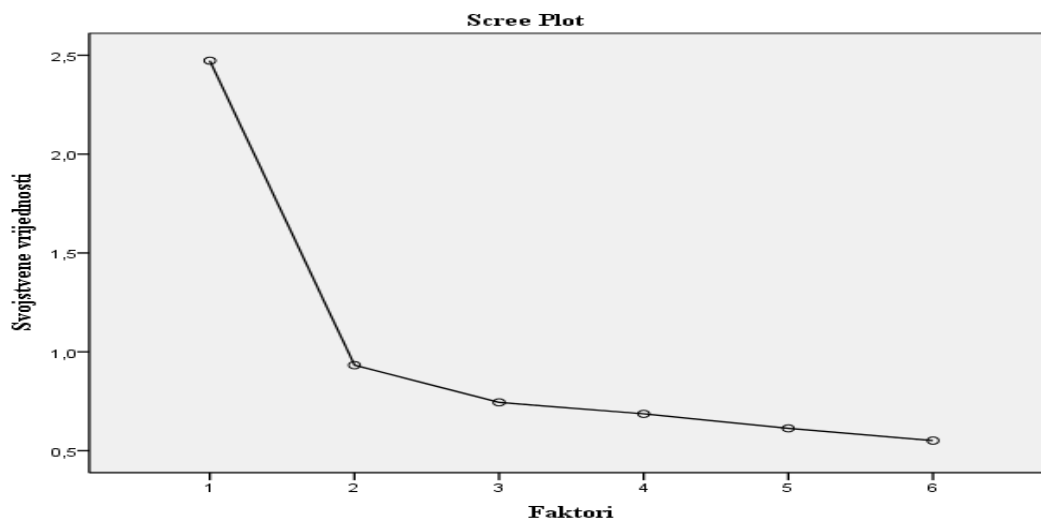
Tablica 25. Prikaz objašnjene varijance čestica skale etnocentrizam

ETNOCENTRIZAM						
Čestica	Početna varijanća			Objašnjena varijanća		
	Ukupno	% varijance	kumulativni % varijance	Ukupno	% varijance	kumulativni % varijance
1	2,473	41,211	41,211	2,473	41,211	41,211
2	0,933	15,543	56,754			
3	0,744	12,407	69,161			
4	0,686	11,441	80,602			
5	0,613	10,216	90,817			
6	0,551	9,183	100,000			

Tablica 26. Matrica faktorske strukture skale etnocentrizam

ETNOCENTRIZAM		
Red.br.	Čestica	Faktor 1.
1.	Ne zanima me nesreća ili katastrofa koja se dogodila osobi koja pripada manjinskoj kulturi	0,647
2.	Svijet bi bolje funkcionirao kad ne bi postojalo toliko različitih kultura	0,629
3.	U našoj se zemlji previše pažnje posvećuje nacionalnim manjinama	0,691
4.	Najbolje je družiti se s pripadnicima svoje kulture	0,725
5.	Pripadnici manjinske kulture u mojoj zemlji nisu tako srdačni i gostoljubivi kao pripadnici većinske kulture	0,687
6.	Pripadnici većinske kulture u mojoj zemlji nisu tako srdačni i gostoljubivi kao pripadnici manjinske kulture	0,427

Iz matrice je faktorske strukture skale etnocentrizam (tablica 26.) vidljivo da sve čestice imaju visoke saturacije ekstrahiranim faktorom stoga se može zaključiti da se navedenim česticama mjeri faktor etnocentrizam. Faktorska struktura skale prikazana je i *Cattellovim dijagramom* (slika 27.).



Slika 27. Cattellov dijagram faktorske strukture skale etnocentrizam

4.2.5. Faktorska analiza skale etnorelativizam

Kaiser-Meyer-Olkinovom mjerom te *Bartlettovom testom* ispitane su prikladnost i opravdanost primjene faktorske analize podataka ove skale. Budući da *KMO* mjera iznosi $k=0,645$ te je *Bartlettov test* statistički značajan ($hi\ kvadrat=1962,005$, $p < 0.01$) zaključuje se kako su podatci prikladni za provedbu faktorske analize. Skalu kojom se mjeri etnorelativizam čini 11 čestica, a postupkom se faktorske analize izlučilo četiri faktora. Kako bi se konstruirala jednofaktorska struktura skale, za daljnju su statističku analizu odbačene 1., 3., 4., 7. i 9. čestica skale te su zadržane samo one čestice koje sadržajno čine jedan faktor kojim se mjeri etnocentrizam. Na temelju *Kaiser-Guttmanovog kriterija* ekstrakcije faktora korijena ekstrahiran je jedan faktor za šest čestica skale. U tablici 27. vidljivo je da ekstrahirani faktor objašnjava 33,047% ukupne varijance.

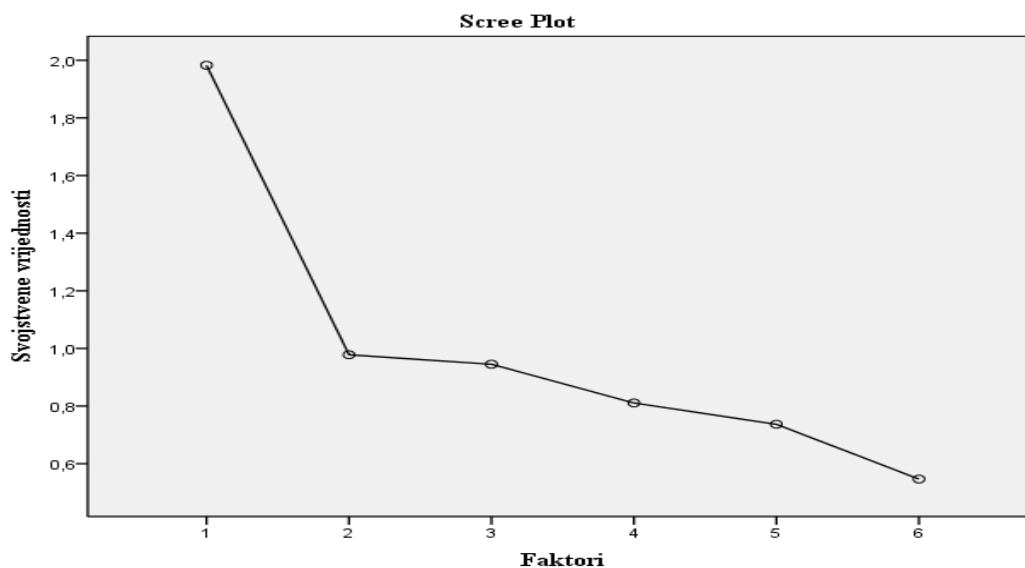
Tablica 27. Prikaz objašnjene varijance čestica skale etnorelativizam

ETNORELATIVIZAM						
Čestica	Početna varijanca			Objašnjena varijanca		
	Ukupno	% varijance	kumulativni % varijance	Ukupno	% varijance	kumulativni % varijance
1	1,983	33,047	33,047	1,983	33,047	33,047
2	0,978	16,299	49,345			
3	0,945	15,752	65,098			
4	0,811	13,512	78,610			
5	0,737	12,278	90,888			
6	0,547	9,112	100,000			

Tablica 28. Matrica faktorske strukture skale etnorelativizam

ETNORELATIVIZAM		
Red.br.	Čestica	Faktor 1.
1.	Nedovoljno poznavanje jezika manjina često je uzrok nesporazuma u komunikaciji između pripadnika	0,540
2.	U susretu s pripadnikom većinske kulture mijenjam svoje ponašanje kako bi joj/mu se što više prilagodio/ila	0,514
3.	Sposobna/sposoban sam sagledati probleme iz perspektive pripadnika manjinske kulture	0,541
4.	Imam osjećaj da ne pripadam niti jednoj kulturi	0,398
5.	Na temelju stečenoga iskustva i znanja o većinskoj kulturi, lakše mogu procijeniti situaciju u svojoj, manjinskoj kulturi	0,722
6.	Na temelju stečenoga iskustva i znanja o manjinskoj kulturi, lakše mogu procijeniti situaciju u svojoj, većinskoj kulturi	0,674

Iz matrice faktorske strukture skale etnorelativizam (tablica 28.) vidljivo je da sve čestice imaju saturacije ekstrahiranim faktorom veće od 0,3 stoga se može zaključiti da se navedenim česticama mjeri faktor etnocentrizam. Faktorska struktura skale prikazana je i *Cattellovim dijagramom* (slika 28.).



Slika 28. Cattellov dijagram faktorske strukture skale etnocentrizam

4.2.6. Faktorska analiza skale mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja

I u ovoj je skali prije provedbe faktorske analize provjerena prikladnost podataka te utvrđena opravdanost primjene faktorske analize. *Kaiser-Meyer-Olkinova* mjera za čestice ove varijable iznosi $k=0,907$ te je *Bartlettov test* statistički značajan (hi kvadrat=5024,990, $p < 0.01$) stoga je moguće primijeniti faktorsku analizu. Skalu, kojom se mjere mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja, čini 12 čestica, a postupkom se faktorske analize izlučilo dva faktora. Budući da se u istraživanju teži prema jednofaktorskoj strukturi skale, za daljnju su statističku analizu odbačene 1. i 2. čestica skale te je zadržano preostalih deset čestice koje sadržajno čine jedan faktor ekstrahiran na temelju *Kaiser-Guttmanovog kriterija* ekstrakcije faktora korijenja. U tablici 29. vidljivo je da ekstrahirani faktor objašnjava 51,929% ukupne varijance.

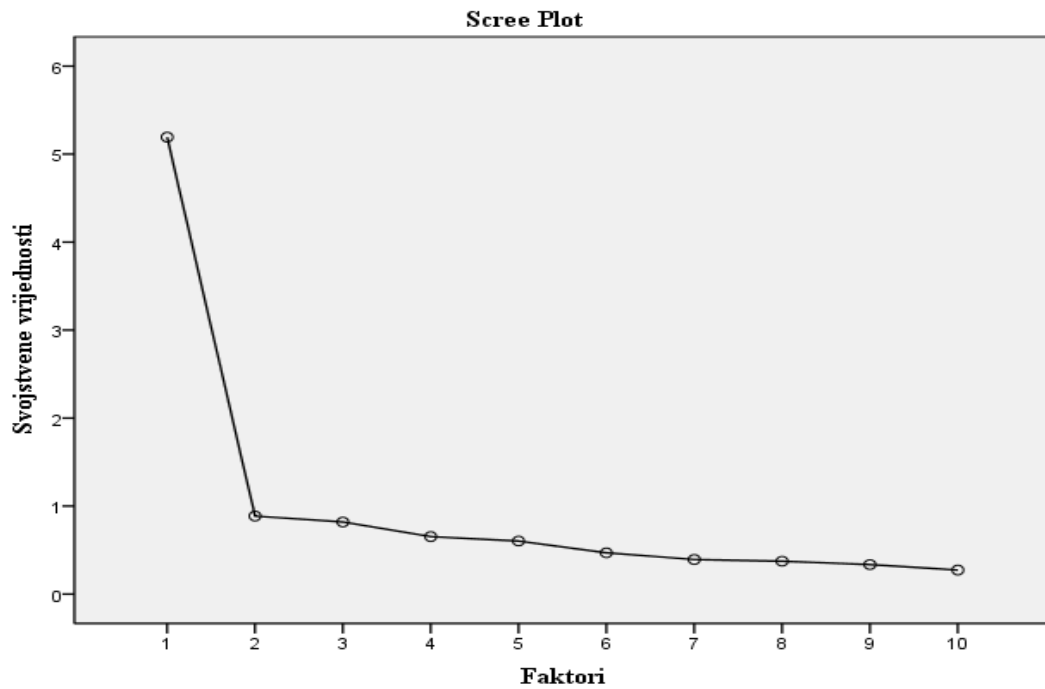
Tablica 29. Prikaz objašnjene varijance čestica skale mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja

MIŠLJENJA O KOMPETENCIJAMA KOJE SE RAZVIJAJU PUTEM INTERKULTURALNOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA						
Čestica	Početna varijanca			Objašnjena varijanca		
	Ukupno	% varijance	kumulativni % varijance	Ukupno	% varijance	kumulativni % varijance
1	5,193	51,929	51,929	5,193	51,929	51,929
2	0,887	8,870	60,799			
3	0,819	8,194	68,993			
4	0,653	6,533	75,526			
5	0,603	6,028	81,554			
6	0,469	4,691	86,245			
7	0,393	3,932	90,177			
8	0,374	3,736	93,913			
9	0,336	3,356	97,269			
10	0,273	2,731	100,000			

Tablica 30. Matrica faktorske strukture skale mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja

MIŠLJENJA O KOMPETENCIJAMA KOJE SE RAZVIJAJU PUTEM INTERKULTURALNOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA		
Red.br.	Čestica	Faktor 1.
1.	Kritičko i argumentirano mišljenje	0,692
2.	Otvorenost za drugačije kulture (interkulturalna osjetljivost)	0,627
3.	Vještine timskoga rada	0,555
4.	Istraživačke vještine	0,751
5.	Vještine debatiranja	0,791
6.	Vještine iznošenja i argumentiranja vlastitih stavova	0,806
7.	Vještine nenasilnoga rješavanja sukoba	0,716
8.	Spremnost preuzimanja odgovornosti za vlastite odluke	0,737
9.	Komunikacijske vještine	0,765
10.	Sposobnost uočavanja, analiziranja i interpretiranja situacija i događaja u okolini (škola, lokalna zajednica i dr.)	0,730

Iz matrice je faktorske strukture skale mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja (tablica 30.) vidljivo da sve čestice imaju visoke saturacije ekstrahiranim faktorom stoga se može zaključiti da se navedenim česticama mjere mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja. Faktorska struktura skale prikazana je i *Cattelovim dijagramom* (slika 29.).



Slika 29. *Cattelov dijagram faktorske strukture skale mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja*

4.3. POUZDANOST MJERNOGA INSTRUMENTA

Nakon što su utvrđeni i objašnjeni faktori kojima se mjere određene varijable u ovome istraživanju, analizirana je pouzdanost upitnika. *Cronbach alpha* (α) mjera je unutarnje dosljednosti skupa tvrdnji te može poprimiti vrijednost između 0 i 1. Postoje različita mišljenja o kriterijima kojima se označava pouzdanost nekoga mjernog instrumenta (Nunnally i Bernstein, 1994; Kline, 1998), međutim u ovome su istraživanju kao referentne vrijednosti kojima se određuje unutarnja konzistentnost tvrdnji, uzeti Klineovi (1998) kriteriji unutarnje pouzdanosti prema kojemu vrijednosti Cronbach alphe veće od 0,9 označavaju izvrsnu pouzdanost, vrijednosti između 0,8 i 0,9 označavaju vrlo dobru pouzdanost, a vrijednosti između 0,7 i 0,8 označavaju prihvatljivu pouzdanost. Kline smatra kako vrijednosti Cronbach alphe manje od 0,5 označavaju nisku pouzdanost mjernoga instrumenta budući da više od polovice opažene varijance može biti posljedicom slučajne pogreške, stoga se mjerne ljestvice s tako niskim koeficijentom pouzdanosti ne bi trebale koristiti u daljnjim analizama. Koeficijent Cronbach α utvrđen je za svaki faktor, a dobiveni su koeficijenti prikazani u tablici 31.

Tablica 31. Koeficijenti pouzdanosti za izlučene faktore

Faktor	Cronbach alpha α
1. poznavanje pojma "interkulturalizam"	0,745
2. cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja	0,857
3. "vrijednosti " koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja	0,897
4. etnocentrizam	0,706
5. etnorelativizam	0,578
6. mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja	0,891

Iz tablice 31. razvidno je da čestice unutar svih faktora imaju zadovoljavajuću mjeru korelacije što potvrđuje pouzdanost istraživanja. Najnižu vrijednost *Cronach alphe* ima faktor kojim se mjeri etnorelativizam ($\alpha=0,578$), no i ta vrijednost još uvijek indicira prihvatljivu pouzdanost skale.

4.4. POZNAVANJE TEMELJNIH ODREDNICA INTERKULTURALIZMA

Budući da su se u istraživanju ispitivale razlike u poznavanju temeljnih obilježja interkulturalizma kao i u razini interkulturalne osjetljivosti između dvojezičnih i jednojezičnih učenika, ispitana je opća informiranost o interkulturalizmu, odnosno načini na koji su se učenici do sada susreli s pojmom „interkulturalizam“ te koliko su učenici u sklopu pojedinih nastavnih predmeta učili o interkulturalizmu. Naime, sadržajnom analizom zakonskih dokumenata, kojima se uređuje odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj, pokazalo se da oni nisu sadržajno usmjereni na razvoj interkulturalne kompetencije učenika. To je posebno vidljivo u Nacionalnome okvirnom kurikulumu (2011)⁷⁴ u kojemu je interkulturalna kompetencija, kao jedan od konačnih ishoda formalnoga obrazovanja, implementirana u područje socijalnih i građanskih kompetencija⁷⁵ te u područje kulturne svijesti i izražavanja⁷⁶. Građanski je odgoj i obrazovanje pri tome određen kao međupredmetna tema, što znači da njegova provedba u svim nastavnim kurikulumima ovisi o sadržaju pojedinoga nastavnog predmeta. Sadržajnom analizom Nastavnog plana i programa za osnovnu školu (2006), službenoga dokumenta kojim se utvrđuju ciljevi, zadaće i sadržaji svakoga nastavnog predmeta osnovnoškolskoga obrazovanja, pokazalo se da su interkulturalni sadržaji implementirani samo u nastavu stranih jezika. Za srednje škole ne postoji analiza nastavnih planova i programa, budući da za srednje obrazovanje ne postoji jedinstveni nastavni plan i program, već on ovisi o vrsti srednje škole. Zbog navedenih činjenica, u ovome se istraživanju očekuje niska razina temeljnih obilježja interkulturalizma stoga je upitnikom ispitana opća informiranost učenika o interkulturalizmu, susretanju s pojmom „interkulturalizam“ te izvori informacija o interkulturalizmu.

⁷⁴ U Nacionalnome okvirnome kurikulumu (2011) određeno je ukupno osam ključnih kompetencija prema kompetencijama koje je inicijalno odredila Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD): komunikacija na materinskomu jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost, kulturna svijest i izražavanje.

⁷⁵ U Nacionalnome okvirnome kurikulumu socijalna i građanska kompetencija je određena kao: „...osposobljenost za odgovorno ponašanje, pozitivan i tolerantan odnos prema drugima, međuljudsku i međukulturnu suradnju, uzajamno pomaganje i prihvaćanje različitosti; samopouzdanje, poštovanje drugih i samopoštovanje; osposobljenost za učinkovito sudjelovanje u razvoju demokratskih odnosa u školi, zajednici i društvu, te djelovanje na načelima pravde i mirotvorstva.“ (NOK, 2011, 17).

⁷⁶ U Nacionalnome okvirnome kurikulumu kulturna svijest i izražavanje je određeno kao: „...svijest o važnosti stvaralačkoga izražavanja ideja, iskustva i emocija u nizu umjetnosti i medija, uključujući glazbu, ples, kazališnu, književnu i vizualnu umjetnost. Također, uključuje poznavanje i svijest o lokalnoj, nacionalnoj i europskoj kulturnoj baštini i njihovu mjestu u svijetu. Pritom je od ključne važnosti osposobljavanje učenika za razumijevanje kulturne i jezične raznolikosti Europe i svijeta te za njihovu zaštitu kao i razvijanje svijesti učenika o važnosti estetskih čimbenika u svakodnevnom životu.“ (NOK, 2011, 17).

4.1.1. Susretanje s pojmom „interkulturalizam“ i izvori informacija o interkulturalizmu

Anketni upitnik sadržava pitanja o općoj informiranosti učenika o interkulturalizmu, odnosno susretanju s pojmom „interkulturalizam“ te izvorima informacija o interkulturalizmu. Prema dobivenim rezultatima vidljivo je da se većina učenika u sva tri uzorka već susrela s pojmom „interkulturalizam“ (uzorak 1.:83,9%; uzorak 2.: 73,1%, uzorak 3.: 63,2%). Rezultati su prikazani u tablicama 32., 33. i 34.

Tablica 32. *Susretanje s pojmom „interkulturalizam“ - simultano dvojezični učenici*

Susretanje s pojmom "interkulturalizam"	UZORAK 1.		
	<i>N</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>
DA	205	172	83,9
NE	205	33	16,1

Tablica 33. *Susretanje s pojmom „interkulturalizam“ - sukcesivno dvojezični učenici*

Susretanje s pojmom "interkulturalizam"	UZORAK 2.		
	<i>N</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>
DA	301	220	73,1
NE	301	81	26,9

Tablica 34. *Susretanje s pojmom „interkulturalizam“ - jednojezični učenici*

Susretanje s pojmom "interkulturalizam"	UZORAK 3.		
	<i>N</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>
DA	329	208	63,2
NE	329	121	36,8

Prema rezultatima o izvoru informacija o interkulturalizmu vidljivo je da se u sva tri uzorka najveći broj učenika susreo s interkulturalizmom u medijima (uzorak1.: 72,7%; uzorak2.: 64,8%; uzorak 3.: 59,3%), a zatim tek u školi, odnosno tijekom formalnoga obrazovanja (uzorak1.: 65, 9%; uzorak 2.: 53,5 %; uzorak 3.: 48,9%). Rezultati su prikazani u tablicama 35., 36. i 37.

Tablica 35. *Izvori informacija o interkulturalizmu- simultano dvojezični učenici*

Izvori informacija o interkulturalizmu	UZORAK 1.		
	<i>N</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>
u medijima	205	149	72,7
u školi	205	135	65,9
u radu nevladnih udruga	205	38	18,5
u crkvi	205	33	16,1
negdje drugdje	205	14	6,8

Tablica 36. *Izvori informacija o interkulturalizmu- sukcesivno dvojezični učenici*

Izvori informacija o interkulturalizmu	UZORAK 2.		
	<i>N</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>
u medijima	301	195	64,8
u školi	301	161	53,5
u radu nevladnih udruga	301	51	16,9
u crkvi	301	25	8,3
negdje drugdje	301	25	8,3

Tablica 37. *Izvori informacija o interkulturalizmu- jednojezični učenici*

Izvori informacija o interkulturalizmu	UZORAK 3.		
	<i>N</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>
u medijima	329	195	59,3
u školi	329	161	48,9
u radu nevladnih udruga	329	33	10
u crkvi	329	54	16,4
negdje drugdje	329	24	7,3

Prema odgovorima učenika na pitanje jesu li učili do sada o interkulturalizmu u školi, vidljivo je da su u sva tri uzorka učenici u manjoj mjeri učili o interkulturalizmu u školi (uzorak 1.: 48, 3%, uzorak 2.: 53, 8 %; uzorak 3.: 49, 8%). Rezultati su prikazani u tablicama 38., 39. i 40. Ovaj rezultat zapravo i ne iznenađuje budući da se u Hrvatskoj se još uvijek sustavno ne provodi interkulturalni odgoj i obrazovanje.

Tablica 38. *Učenje o interkulturalizmu u školi- simultano dvojezični učenici*

Učenje o interkulturalizmu u školi	UZORAK 1.		
	<i>N</i>	<i>f</i>	% <i>f</i>
ne, nikad o tome nisam učio/ila	205	55	26,8
u manjoj mjeri	205	99	48,3
da, dosta sam o tome učio/ila	205	51	24,9

Tablica 39. *Učenje o interkulturalizmu u školi- sukcesivno dvojezični učenici*

Učenje o interkulturalizmu u školi	UZORAK 2.		
	<i>N</i>	<i>f</i>	% <i>f</i>
ne, nikad o tome nisam učio/ila	301	118	39,2
u manjoj mjeri	301	162	53,8
da, dosta sam o tome učio/ila	301	21	7

Tablica 40. *Učenje o interkulturalizmu u školi- jednojezični učenici*

Učenje o interkulturalizmu u školi	UZORAK 3.		
	<i>N</i>	<i>f</i>	% <i>f</i>
ne, nikad o tome nisam učio/ila	329	141	42,9
u manjoj mjeri	329	164	49,8
da, dosta sam o tome učio/ila	329	24	7,3

Kada je riječ o pojedinim nastavnim predmetima u okviru kojih su učenici učili o interkulturalizmu, vidljivo je iz rezultata da je većina učenika najviše učila o interkulturalizmu u okviru nastavnih predmeta sociologije i povijesti. Simultano dvojezični učenici i jednojezični učenici procjenjuju da su vrlo mnogo učili o interkulturalizmu u okviru sociologije (uzorak 1.: 13,7%; uzorak 3.: 11,9%) dok sukcesivno dvojezični učenici procjenjuju da su najviše učili o interkulturalizmu u okviru zemljopisa (uzorak 2.:14%). Isto tako, simultano dvojezični učenici i jednojezični učenici procjenjuju da su mnogo učili o interkulturalizmu u okviru povijesti (uzorak 1.: 21,5%; uzorak 3.: 14,3%), dok su sukcesivno dvojezični učenici mnogo učili o interkulturalizmu u sklopu geografije (uzorak 2.: 17,3%). Rezultati su prikazani u tablicama 41., 42. i 43.

Tablica 41. Učenje o interkulturalizmu u sklopu pojedinih nastavnih predmeta- simultano dvojezični učenici

UZORAK 1.: Učenje o interkulturalizmu u sklopu pojedinih nastavnih predmeta	N	nimalo		malo		osrednje		mnogo		vrlo mnogo	
		f	%f	f	%f	f	%f	f	%f	f	%f
hrvatski jezik	205	81	39,5	40	19,5	41	20,0	34	16,6	9	4,4
strani jezik	205	93	45,4	29	14,1	42	20,5	33	16,1	8	3,9
povijest	205	87	42,4	23	11,2	38	18,5	44	21,5	13	6,3
geografija	205	84	41,0	27	13,2	29	14,1	42	20,5	23	11,2
biologija	205	139	67,8	31	15,1	23	11,2	10	4,9	2	1,0
psihologija	205	125	61,0	27	13,2	27	13,2	20	9,8	6	2,9
sociologija	205	133	64,9	12	5,9	19	9,3	13	6,3	28	13,7
filozofija	205	165	80,5	16	7,8	8	3,9	11	5,4	5	2,4
politika i gospodarstvo	205	168	82,0	15	7,3	7	3,4	10	4,9	5	2,4

Tablica 42. Učenje o interkulturalizmu u sklopu pojedinih nastavnih predmeta- sukcesivno dvojezični učenici

UZORAK 2.: Učenje o interkulturalizmu u sklopu pojedinih nastavnih predmeta	N	nimalo		malo		osrednje		mnogo		vrlo mnogo	
		f	%f	f	%f	f	%f	f	%f	f	%f
hrvatski jezik	301	191	63,5	61	20,3	29	9,6	14	4,7	6	2
strani jezik	301	140	46,5	36	12	56	18,6	45	15	24	8
povijest	301	159	52,8	39	13	45	15	40	13,3	18	6
geografija	301	136	45,2	25	8,3	46	15,3	52	17,3	42	14
biologija	301	244	81,1	37	12,3	9	3	8	2,7	3	1,0
psihologija	301	241	80,1	29	9,6	19	6,3	9	3	3	1
sociologija	301	203	67,4	10	3,3	36	12	36	12	16	5,3
filozofija	301	272	90,4	9	3	12	4	6	2	2	0,7
politika i gospodarstvo	301	256	85,0	9	3	24	8	8	2,7	4	1,3

Tablica 43. Učenje o interkulturalizmu u sklopu pojedinih nastavnih predmeta- jednojezični učenici

UZORAK 3.: Učenje o interkulturalizmu u sklopu pojedinih nastavnih predmeta	N	nimalo		malo		osrednje		mnogo		vrlo mnogo	
		f	%f	f	%f	f	%f	f	%f	f	%f
hrvatski jezik	329	186	56,5	68	20,7	46	14,0	19	5,8	10	3
strani jezik	329	188	57,1	41	12,5	47	14,3	39	11,9	14	4,3
povijest	329	183	55,6	24	7,3	44	13,4	47	14,3	31	9,4
geografija	329	171	52,0	30	9,1	54	16,4	42	12,8	32	9,7
biologija	329	263	79,9	38	11,6	17	5,2	4	1,2	7	2,1
psihologija	329	241	73,3	30	9,1	32	9,7	16	4,9	10	3
sociologija	329	224	68,1	12	3,6	18	5,5	36	10,9	39	11,9
filozofija	329	291	88,4	12	3,6	14	4,3	7	2,1	5	1,5
politika i gospodarstvo	329	270	82,1	15	4,6	17	5,2	15	4,6	12	3,6

Budući da su u Hrvatskoj interkulturalni sadržaji najviše implementirani u područje građanskoga odgoja i obrazovanja, koje se za sada provodi eksperimentalno u određenim osnovnim školama, dobiveni su rezultati zapravo i očekivani. Isto tako, budući da sadržaj nastavnih predmeta geografije i povijesti uključuje, između ostaloga, i učenje o drugim kulturama, učenici su procijenili navedene nastavne predmete kao izvor informacija o interkulturalizmu.

Iznenaduju rezultati učenika o procjeni učenja interkulturalnih sadržaja u okviru stranih jezika koji su zapravo u odnosu na povijest i geografiju relativno niski. Ti podatci upravo potvrđuju činjenicu da je glotodidaktika, odnosno njezina primjena u srednjim školama u Hrvatskoj, primarno usmjerena na razvoj jezične kompetencije učenika, odnosno na učenje gramatike i vokabulara stranoga jezika, a manje na razvoj komunikacijske i interkulturalne kompetencije.

4.4.2. Interes za interkulturalne teme

U istraživanju se ispitao i osobni interes učenika za interkulturalnom tematikom, odnosno mišljenja učenika o uvođenju interkulturalnih sadržaja u osnovne i srednje škole. Naime, poznato je da je učenje pojedinih nastavnih predmeta povezano s motivacijom i interesom učenika za sadržaje istoga, stoga se i u okviru ovoga istraživanja nastojalo utvrditi postojanje interesa učenika za interkulturalnom tematikom.

Na pitanje smatraju li učenici potrebnim uvođenje sadržaja o interkulturalizmu u sadržaje nastave, većina je učenika u sva tri uzorka potvrdno odgovorila (uzorak 1.: 75,1 %; uzorak 2.: 78,4%; uzorak 3.: 67,2%). Rezultati su prikazani u tablicama 44., 45. i 46.

Tablica 44. *Interes za uvođenjem sadržaja o interkulturalizmu u sadržaje nastave- simultano dvojezični učenici*

Interes za uvođenjem sadržaja o interkulturalizmu u sadržaje nastave	UZORAK 1.		
	<i>N</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>
DA	205	155	75,1
NE	205	50	24,4

Tablica 45. *Interes za uvođenjem sadržaja o interkulturalizmu u sadržaje nastave- sukcesivno dvojezični učenici*

Interes za uvođenjem sadržaja o interkulturalizmu u sadržaje nastave	UZORAK 2.		
	<i>N</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>
DA	301	236	78,4
NE	301	65	21,6

Tablica 46. *Interes za uvođenjem sadržaja o interkulturalizmu u sadržaje nastave- jednojezični učenici*

Interes za uvođenjem sadržaja o interkulturalizmu u sadržaje nastave	UZORAK 3.		
	<i>N</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>
DA	329	221	67,2
NE	329	108	32,8

Prema odgovorima učenika o načinu provedbe interkulturalnoga odgoja i obrazovanja u osnovnoj i srednjoj školi vidljivo je da većina učenika smatra da bi se interkulturalni odgoj i obrazovanje trebao provoditi na satu razrednika (uzorak 1.: 58%; uzorak 2.: 64,1 %, uzorak 3.: 66,9%), dok većina simultano dvojezičnih i jednojezičnih učenika smatra da bi se isti u srednjim školama trebao provoditi također na satu razrednika (uzorak 1.: 63, 4%; uzorak 3.: 69,3%). Najveći broj sukcesivno dvojezičnih učenika smatra da se interkultralni odgoj i obrazovanje u srednjim školama treba provoditi interdisciplinarno, u svim nastavnim predmetima (uzorak 2.: 67,8%). Rezultati su prikazani u tablicama 47., 48. i 49.

Tablica 47. *Mišljenja učenika o provedbi interkulturalnoga odgoja i obrazovanja u osnovnoj i srednjoj školi- simultano dvojezični učenici*

UZORAK 1.	N	OSNOVNA ŠKOLA				SREDNJA ŠKOLA			
		DA		NE		DA		NE	
		<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>
kao obvezan predmet	205	54	26,3	151	73,7	63	30,7	142	69,3
kao izborni predmet	205	96	46,8	109	53,2	124	60,5	81	39,5
na satu razrednika	205	119	58	86	42	130	63,4	75	36,6
interdisciplinarno	205	115	56,1	90	43,9	126	61,5	79	38,5
kroz izvannastavne aktivnosti	205	95	46,3	110	53,7	1,2	49,8	103	50,2
neki drugi oblik nastave	205	24	11,7	181	88,3	22	10,7	183	89,3

Tablica 48. *Mišljenja učenika o provedbi interkulturalnoga odgoja i obrazovanja u osnovnoj i srednjoj školi- sukcesivno dvojezični učenici*

UZORAK 2.	N	OSNOVNA ŠKOLA				SREDNJA ŠKOLA			
		DA		NE		DA		NE	
		<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>
kao obvezan predmet	301	72	23,9	229	76,1	89	29,6	212	70,4
kao izborni predmet	301	150	49,8	151	56,2	176	58,6	125	41,5
na satu razrednika	301	193	64,1	108	35,9	186	61,8	115	38,2
interdisciplinarno	301	193	64,1	108	35,9	204	67,8	97	32,2
kroz izvannastavne aktivnosti	301	156	51,8	145	48,2	161	53,5	140	46,5
neki drugi oblik nastave	301	27	9,0	174	91,0	31	10,3	270	89,7

Tablica 49. *Mišljenja učenika o provedbi interkulturalnoga odgoja i obrazovanja u osnovnoj i srednjoj školi- jednojezični učenici*

UZORAK 3.	N	OSNOVNA ŠKOLA				SREDNJA ŠKOLA			
		DA		NE		DA		NE	
		<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>
kao obvezan predmet	329	57	17,3	272	82,7	87	26,4	242	73,6
kao izborni predmet	329	136	41,3	193	58,7	185	56,2	144	43,8
na satu razrednika	329	220	66,9	109	33,1	228	69,3	101	30,7
interdisciplinarno	329	165	50,2	164	49,8	201	61,1	128	38,9
kroz izvannastavne aktivnosti	329	146	44,4	183	55,6	168	51,1	161	48,9
neki drugi oblik nastave	329	37	11,2	292	88,8	43	13,1	286	86,9

Na pitanje u okviru kojih nastavnih predmeta bi se mogli realizirati sadržaji iz područja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja, najveći je broj učenika u sva tri uzorka odredio sociologiju kao nastavi predmet u okviru kojega bi se interkulturalni sadržaji mogli najviše realizirati (uzorak 1.: 59, 5%; uzorak 2.: 64,5 %; uzorak 3.: 64,4%) što je prikazano u tablici 50.

Tablica 50. *Moguća realizacija interkulturalnih sadržaja*

Realizacija sadržaja iz područja interkulturalizma u sklopu pojedinih nastavnih predmeta	hrvatski jezik		strani jezik		povijest		geografija		biologija		psihologija		sociologija		filozofija		politika i gospodarstvo		
	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	
	UZORAK 1.	nimalo	27	13,2	25	12,2	16	7,8	26	12,7	72	35,1	27	13,2	23	11,2	36	17,6	36
	malo	53	25,9	40	19,5	33	16,1	26	12,7	63	30,7	22	10,7	14	6,8	36	17,6	32	15,6
	osrednje	64	31,2	65	31,7	74	36,1	56	27,3	47	22,9	69	33,7	46	22,4	52	25,4	56	27,3
	mnogo	61	29,8	75	36,6	82	40,0	97	47,3	23	11,2	87	42,4	122	59,5	81	39,5	81	39,5
	N	205	100,0	205	100,0	205	100,0	205	100,0	205	100,0	205	100,0	205	100,0	205	100,0	205	100,0
UZORAK 2.	nimalo	58	19,3	29	9,6	26	8,6	36	12,0	123	40,9	49	16,3	35	11,6	73	24,3	52	17,3
	malo	109	36,2	50	16,6	48	15,9	30	10,0	99	32,9	48	15,9	27	9,0	59	19,6	39	13,0
	osrednje	95	31,6	84	27,9	98	32,6	65	21,6	56	18,6	82	27,2	45	15,0	78	25,9	63	20,9
	mnogo	39	13,0	138	45,8	129	42,9	170	56,4	23	7,6	122	40,5	194	64,5	91	30,2	147	48,8
	N	301	100,0	301	100,0	301	100,0	301	100,0	301	100,0	301	100,0	301	100,0	301	100,0	301	100,0
UZORAK 3.	nimalo	59	17,9	49	14,9	45	13,7	42	12,8	139	42,2	40	12,2	34	10,3	57	17,3	40	12,2
	malo	105	31,9	76	23,1	47	14,3	50	15,2	92	28,0	51	15,5	33	10,0	73	22,2	50	15,2
	osrednje	90	27,4	93	28,3	99	30,1	78	23,7	68	20,7	96	29,2	50	15,2	78	23,7	96	29,2
	mnogo	75	22,8	111	33,7	138	41,9	159	48,3	30	9,1	142	43,2	212	64,4	121	36,8	143	43,5
	N	329	100,0	329	100,0	329	100,0	329	100,0	329	100,0	329	100,0	329	100,0	329	100,0	329	100,0

Na pitanje koliko su učenici osobno zainteresirani za teme interkulturalizma, najveći je broj učenika u sva tri uzorka osrednje zainteresiran za interkulturalnu tematiku (uzorak 1.: 40%; uzorak 2.: 34,2 %; uzorak 3.: 40,4%, tablica 51., 52. i 53.). Ovakav se rezultat može dvojako protumačiti: s jedne strane veliki se broj učenika nije još uopće susreo s pojmom interkulturalizma, stoga manjak interesa ne začuđuje budući da učenici nisu upoznati sa sadržajem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja, a s druge je strane plan i program

obrazovanja u gimnazijama izuzetno opsežan (veliki broj nastavnih predmeta i opsežna satnica) stoga su učenici opterećeni postojećim nastavnim sadržajima što umanjuje interes za učenje novih nastavnih sadržaja.

Tablica 51. *Osobni interes za interkulturalne teme- simultano dvojezični učenici*

Interes za interkulturalne teme		<i>f</i>	<i>%f</i>
UZORAK 1.	nimalo	11	5,4
	malo	22	10,7
	osrednje	82	40,0
	mnogo	52	25,4
	vrlo mnogo	38	18,5
	N	205	100,0

Tablica 52. *Osobni interes za interkulturalne teme- sukcesivno dvojezični učenici*

Interes za interkulturalne teme		<i>f</i>	<i>%f</i>
UZORAK 2.	nimalo	27	9,0
	malo	27	9,0
	osrednje	103	34,2
	mnogo	81	26,9
	vrlo mnogo	63	20,9
	N	301	100,0

Tablica 53. *Osobni interes za interkulturalne teme- jednojezični učenici*

Interes za interkulturalne teme		<i>f</i>	<i>%f</i>
UZORAK 3.	nimalo	37	11,2
	malo	48	14,6
	osrednje	133	40,4
	mnogo	78	23,7
	vrlo mnogo	33	10,0
	N	329	100,0

4.4.3. Poznavanje pojma „interkulturalizam“

Budući da su termini interkulturalizam, multikulturalizam i transkulturalizam blisko značnice, ali ne i istoznačnice, ispitivanjem poznavanja pojma „interkulturalizam“ nastojala se utvrditi razina poznavanja osnovnih karakteristika interkulturalizma koje ga razlikuju od drugih navedenih pojmova, te postojanje razlika u poznavanju tih karakteristika između jednojezičnih i dvojezičnih učenika. Poznavanje pojma „interkulturalizam“ ispitano je putem skale od četiri čestice, to jest tvrdnje, za koje su učenici iskazivali svoj stupanj slaganja na Likertovoj ljestvici od pet stupnjeva procjene, pri čemu 1 označava najmanje slaganje, a 5 najveće slaganje. Koeficijent interne konzistencije skale (*Cronbach Alpha*) iznosi 0,75 što upućuje na prihvatljivu pouzdanost skale.

Deskriptivna obilježja pojedinih čestica prikazana su aritmetičkom sredinom, standardnom devijacijom, minimalnom i maksimalnom vrijednošću te distribucijom dogovora na svim česticama izraženom u postocima za sva tri uzorka.

Tablica 54. *Deskriptivni parametri određenja pojma „interkulturalizam“ - simultano dvojezični učenici*

U kojoj mjeri, prema Vašemu mišljenju, svaki od sljedećih izraza najbolje određuje pojam "interkulturalizam"					
UZORAK 1.	N	Min	Max	M	SD
1. Postojanje različitih kultura na nekome teritoriju	205	1	5	3,81	1,09
2. Toleriranje različitosti	205	1	5	3,81	1,07
3. Aktivna suradnja dviju ili više kultura u svim područjima života	205	1	5	3,82	1,01
4. Poštivanje i prihvaćanje različitosti	205	1	5	3,94	1,09

Tablica 55. *Deskriptivni parametri određenja pojma „interkulturalizam“ - sukcesivno dvojezični učenici*

U kojoj mjeri, prema Vašemu mišljenju, svaki od sljedećih izraza najbolje određuje pojam "interkulturalizam"					
UZORAK 2.	N	Min	Max	M	SD
1. Postojanje različitih kultura na nekome teritoriju	301	1	5	3,82	1,04
2. Toleriranje različitosti	301	1	5	3,84	1,08
3. Aktivna suradnja dviju ili više kultura u svim područjima života	301	1	5	3,97	0,97
4. Poštivanje i prihvaćanje različitosti	301	1	5	4,08	1,02

Tablica 56. Deskriptivni parametri određenja pojma „interkulturalizam“ - jednojezični učenici

U kojoj mjeri, prema Vašemu mišljenju, svaki od sljedećih izraza najbolje određuje pojam "interkulturalizam"					
UZORAK 3.	N	Min	Max	M	SD
1. Postojanje različitih kultura na nekome teritoriju	329	1	5	3,78	1,06
2. Toleriranje različitosti	329	1	5	3,70	1,11
3. Aktivna suradnja dviju ili više kultura u svim područjima života	329	1	5	3,75	1,07
4. Poštivanje i prihvaćanje različitosti	329	1	5	3,87	1,05

Prema dobivenim rezultatima u tablicama 54., 55. i 56. vidljivo je da su vrijednosti aritmetičkih sredina u sva tri uzorka najveće u četvrtoj čestici, odnosno u tvrdnji da se pojam „interkulturalizam“ odnosi na „poštivanje i prihvaćanje različitosti“ (uzorak 1.: M=3,94; SD=1,09; uzorak 2.: M=4,08; SD=1,02; uzorak 3.: M=3,87; SD=1,05). Budući da je interkulturalizam, za razliku od multikulturalizma, usmjeren na razmjenu između ljudi različitih kultura te njihovo međusobno poštivanje i prihvaćanje (Buterin, 2013), može se reći kako učenici točno procjenjuju značenje pojma „interkulturalizam“.

U tablicama 57., 58. i 59. prikazane su relativne frekvencije odgovora učenika na česticama koje se odnose na poznavanje pojma „interkulturalizam“.

Tablica 57. Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable poznavanje pojma „interkulturalizam“ - simultano dvojezični učenici

U kojoj mjeri, prema Vašemu mišljenju, svaki od sljedećih izraza najbolje određuje pojam "interkulturalizam"						
UZORAK 1.	N	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
	%f	%f	%f	%f	%f	%f
1. Postojanje različitih kultura na nekome teritoriju	205	3,4	9,8	21,0	34,1	31,7
2. Toleriranje različitosti	205	2,0	11,7	22,0	32,2	32,2
3. Aktivna suradnja dviju ili više kultura u svim područjima	205	3,4	5,4	25,4	37,6	28,2
4. Poštivanje i prihvaćanje različitosti	205	2,9	7,3	22,9	26,8	40,0

Tablica 58. Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable poznavanje pojma „interkulturalizam“ - sukcesivno dvojezični učenici

U kojoj mjeri, prema Vašemu mišljenju, svaki od sljedećih izraza najbolje određuje pojam "interkulturalizam"						
UZORAK 2.	N	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
	%f	%f	%f	%f	%f	%f
1. Postojanje različitih kultura na nekome teritoriju	301	3,3	6,3	24,9	35,5	29,9
2. Toleriranje različitosti	301	3,3	8,3	22,3	33,2	32,9
3. Aktivna suradnja dviju ili više kultura u svim područjima	301	2,3	4,0	22,6	36,9	34,2
4. Poštivanje i prihvaćanje različitosti	301	2,0	6,0	17,9	30,6	43,5

Tablica 59. *Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable poznavanje pojma „interkulturalizam“ - jednojezični učenici*

U kojoj mjeri, prema Vašemu mišljenju, svaki od sljedećih izraza najbolje određuje pojam "interkulturalizam"						
UZORAK 3.	N	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
	%f	%f	%f	%f	%f	%f
1. Postojanje različitih kultura na nekome teritoriju	329	3,3	7,6	27,1	32,2	29,8
2. Toleriranje različitosti	329	4,9	8,2	26,7	32,5	27,7
3. Aktivna suradnja dviju ili više kultura u svim područjima	329	2,7	9,1	29,2	28,6	30,4
4. Poštivanje i prihvaćanje različitosti	329	3,3	7,9	18,5	39,2	31,0

Najveći broj učenika u sva tri uzorka smatra kako se pojam „interkulturalizam“ odnosi na „poštivanje i prihvaćanje različitosti“ (uzorak 1.: 40%; uzorak 2.: 43,5%; uzorak 3.: 31%) što je i u skladu s teorijskim polazištima interkulturalizma koja ga definiraju kao filozofiju poštovanja i prožimanja, odnosno međusobno razumijevanje pripadnika različitih kultura (Ninčević, 2009). Imaju u vidu jasnu razliku između multikulturalizma, odnosno pasivnoga modela društvenoga pluralizma, i interkulturalizma kojega u okosnici čine poštivanje i tolerantnost prema različitostima kao i suodnos, razmjena i susret s drugima (Hrvatić, 2007), može se reći da učenici u sva tri uzorka točno procjenjuju pojam „interkulturalizam“. Pozitivan rezultat ima još veću vrijednost imajući u vidu činjenicu da se interkulturalno obrazovanje u Hrvatskoj, na razini srednjih škola, provodi sporadično, odnosno implementacijom interkulturalnih sadržaja u samo nekoliko nastavnih predmeta (u nastavu stranih jezika, sociologije i povijesti) kao i činjenicu da se veliki broj učenika (ukupno 28,1%) do sada nije susreo s pojmom „interkulturalizam“.

Usporede li se ovi podatci s podacima koje je dobila Bedeković (2011) ispitujući poznavanje pojma „interkulturalizam“ studenata pedagogije na pet hrvatskih sveučilišta u regionalnim centrima u Zagrebu, Osijeku, Zadru, Splitu i Rijeci, sveučilištima u Sarajevu i Mostaru, Novom Sadu i Nišu, Sveučilištu u Nitri i Sveučilištu u Pragu, mogu se uočiti gotovo identični rezultati⁷⁷: najveći broj studenata (80,5%) procjenjuje kako se pojam „interkulturalizam“ odnosi na „poštivanje i prihvaćanje različitosti“. Piršl (2011) je također ispitala poznavanje pojma „interkulturalizam“ studenata Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci, Učiteljskoga fakulteta u Rijeci, Odjela za humanističke znanosti i Odjela za studij na talijanskome jeziku u Puli te Odjela za odgoj i obrazovanje učitelja i odgojitelja u Puli, rabeći isti anketni upitnik. I u ovome je istraživanju najveći broj studenata procijenio pojam

⁷⁷ U istraživanju Bedeković (2011) relativne su frekvencije odgovora ispitanika na pojedinim česticama svake varijable raspoređene u dvije kategorije: da i ne, pri čemu je treći stupanj skale slaganja s ponuđenim tvrdnjama uzet kao granica iznad koje rezultati govore o višem i visokom stupnju slaganja s tvrdnjama koje određuju određenu varijablu, slijedom čega kategorija NE obuhvaća procjene "nimalo", "malo" i "osrednje", dok kategorija DA obuhvaća procjene "mnogo", "vrlo mnogo". Zbog toga su vrijednosti relativnih frekvencija veće u odnosu na vrijednosti ovoga istraživanja.

„interkulturalizam“ kao „poštivanje i prihvaćanje različitosti“ (78%)⁷⁸. Može se, dakle, reći da srednjoškolski učenici, unatoč nesustavnom interkulturalnom odgoju i obrazovanju, točno procjenjuju poimanje fenomena interkulturalizma, definirajući ga u najvećoj mjeri kao koncept kojim se promiče poštivanje i prihvaćanje različitosti, zatim kao aktivnu suradnju dviju ili više kultura u svim područjima života, toleriranje različitosti te postojanje različitih kultura na nekome teritoriju. Veći postotak odgovora učenika na tvrdnji kojom se pojam „interkulturalizam“ odnosi na „postojanje različitih kultura na nekome području“ (uzorak 1.:31,7%; uzorak 2.:29,9; uzorak 3.:29,8%) indicira terminološko nerazlikovanje učenika pojma „multikulturalizam“, koji se prema Perottiju (1995) odnosi na fenomen koegzistencije ljudi različitih kulturnih i drugih obilježja, od pojma „interkulturalizam“ čiju okosnicu čini upravo dijalog, suradnja i suodnos (Piršl, 2007).

⁷⁸ Kao i u istraživanju Bedeković (2011) i u istraživanju Piršl (2011) su relativne frekvencije odgovora ispitanika na pojedinim česticama svake varijable raspoređene u dvije kategorije, stoga podatci relativnih frekvencija odgovora ispitanika toga istraživanja također imaju veće vrijednosti u odnosu na podatke ovoga istraživanja.

4.4.4. Provjera razlika u varijabli pojam „interkulturalizam“

U istraživanju se polazi od pretpostavke da se dvojezični učenici razlikuju od jednojezičnih učenika u razini znanja o temeljnim obilježjima interkulturalizma, dakle poznavanju pojma „interkulturalizam“, određenju cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja te vrijednosti koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem. S obzirom da se jezik kao komunikacijsko sredstvo smatra izuzetno važnim čimbenikom interkulturalne kompetencije (Fantini, 2000; Deardorf, 2006; Byram, 2009) postavljena je teza kako postoji razlika u poznavanju temeljnih obilježja interkulturalizma između jednojezičnih i dvojezičnih učenika. Kako bi se ispitala postavljena teza izračunate su ukupne vrijednosti rezultata na varijablama pojam „interkulturalizam“, cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja te vrijednosti koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem te je provedena jednosmjerna analiza varijance.

Prije provedbe analize varijance u varijabli pojam „interkulturalizma“ provedena je provjera homogenost varijanci uzoraka primjenom *Levenovoga testa*, kojim se pokazalo se da su varijance u ispitivanim skupinama slične ($p(W) = 0,873$, $p > 0,05$) čime je opravdan postupak *ANOVA-e*.

Tablica 60. Deskriptivni parametri ukupne vrijednosti i analiza varijance za varijablu pojam „interkulturalizam“

Ukupna vrijednost varijable pojam "interkulturalizam"	N	Min	Max	M	SD
UZORAK 1.	205	4	20	15,38	3,19
UZORAK 2.	301	4	20	15,71	3,17
UZORAK 3.	329	4	20	15,09	3,18
df= 2/832					
F=2,96					
p(F)= 0,05					

Prema dobivenim se rezultatima, prikazanim u tablici 60., može se zaključiti kako postoji statistički značajna razlika u poznavanju pojma „interkulturalizam“ između simultano dvojezičnih, sukcesivno dvojezičnih i jednojezičnih učenika ($F=2,96$, $p(F)=0,05$). Provedenim *Turkey HSD post hoc testom* vidljivo je da postoji statistički značajna razlika između sukcesivno dvojezičnih i jednojezičnih učenika (tablica 61.).

Tablica 61. Tukey HSD post hoc test za varijablu pojam „interkulturalizam“

Ukupna vrijednost varijable pojam "interkulturalizam"	UZORAK 1. M=15,38	UZORAK 2. M=15,71	UZORAK 3. M=15,09
UZORAK 1.	-	0,48	0,56
UZORAK 2.	-	-	0,39
UZORAK 3.	-	-	-

Budući da se u svim gimnazijama, neovisno o vrsti gimnazije⁷⁹, provodi isti obrazovni plan i program, različit prema broju sati onih predmeta koji su karakteristični za pojedini program, dobiveni se rezultat može u određenoj mjeri objasniti kao rezultat pohađanja dvojezičnih modela obrazovanja, budući da učenici koji pohađaju dvojezični model obrazovanja u Hrvatskoj postižu više rezultate u ovoj varijabli (M=15,71) od jednojezičnih učenika polaznika gimnazija redovitih programa (M=15,09). Iako se ovakav rezultat ne može potkrijepiti rezultatima sličnih istraživanja, jer ih nema ili nisu dostupna, može se zaključiti da učenici polaznici dvojezičnih modela obrazovanja, osim što razvijaju sukcesivnu dvojezičnost putem ovakvoga obrazovanja, usvajaju i neka temeljna interkulturalna znanja i to u većoj mjeri od učenika koji polaze redovite gimnazijske programe. Uzrok ovakvoga rezultata ne može se jasno utvrditi, no može se pretpostaviti da učenici koji imaju jezična i komunikacijska znanja u više od dva jezika, dakle oni koji su dvojezični i koji to postaju upravo dvojezičnim obrazovanjem, imaju veće mogućnosti komuniciranja s kulturno drugačijim osobama kao i veću motivaciju za učenje o drugim kulturama koja posljedično rezultira većim interkulturalnim znanjem. Baker (2011) upravo ističe da se obrazovanjem putem jakih formi dvojezičnoga obrazovanja potiče kod učenika razvoj takozvane „empatije“ koja pomaže učenicima bolje razumijevanje vlastite kulture, ali i kulture drugih. Tome u prilog govore i drugi teoretičari dvojezičnoga obrazovanja ističući kako obrazovanje putem

⁷⁹ U Republici Hrvatskoj postoji pet vrsta gimnazijskih obrazovnih programa koji se razlikuju u povećanom broju sati onih predmeta koji su karakteristični za pojedini program, a to su: opća, jezična, klasična, prirodoslovno-matematička, prirodoslovna gimnazija. Plan i program gimnazija je u svim vrstama isti, ali se razlikuje u satnici pojedinih nastavnih predmeta. Dostupno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3632> (5. 9. 2016.).

jakih modela obrazovanja ne pridonosi samo razvoju višejezične kompetencije, već i razvoju svjesnosti o jeziku, odnosno metajezičnome znanju (Liddicoat, Papademetre, Scarino i Kohler, 2003) te višekulturalnome identitetu (Genesse i Gandara, 1999; Riagáin i Lüdi, 2003). Byram i Guilherme (2000) ističu da učenje stranih jezika koje uključuje interkulturalno učenje pridonosi razvoju kritičke kulturne svjesnosti koja omogućuje učeniku razvoj kritičkoga stava prema vlastitome društvu, vrijednosti, normama i pravilima, ali i prema drugim društvima. Utvrđena se, dakle, razlika u poznavanju pojma „interkulturalizam“ u korist sukcesivno dvojezičnih učenika može potkrijepiti činjenicom da dvojezično obrazovanje uključuje i elemente interkulturalnoga obrazovanja što je u skladu s postavljenom hipotezom.

4.4.5. Poznavanje cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja

Iako ovo istraživanje nije primarno usmjereno na problematiku interkulturalnoga odgoja i obrazovanja već na problematiku dvojezičnoga obrazovanja, odnosno na razlike u poznavanju interkulturalizma i razini interkulturalne osjetljivosti između dvojezičnih i jednojezičnih učenika, dvama se skalama primijenjenoga upitnika nastojala utvrditi razina poznavanja cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja kao i vrijednosti koje takav odgoj i obrazovanje promiče. Naime, uvidom u znanstvene radove brojnih inozemnih i domaćih autora (Previšić, 1994; Perrotti, 1995; Portera, 2008; Hrvatić, 2007; Spajić-Vrkaš i sur., 2001; Piršl, 2011) zaključuje se kako je osnovni cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja višestruk, ali na općoj razini usmjeren na razvoj osjećaja poštovanja i prihvaćanja kulturno drugačijih osoba, odnosno razvoj vještina i sposobnosti koje pojedincu omogućuju ostvarenje aktivne suradnje s drugim, kulturno drugačijim pojedincima, dakle interkulturalnu osjetljivost i interkulturalne kompetencije kao i razvoj kritičkoga promišljanja koje pridonosi smanjenju pojave stereotipa i predrasuda. U istraživanju se polazi od pretpostavke da dvojezični govornici zbog svoje jezične i komunikacijske kompetencije u dvama jezicima imaju veće mogućnosti za ostvarenje interkulturalne komunikacije, no isto se tako polazi od pretpostavke da dvojezično obrazovanje, koje prema Bakeru (2011) omogućuje razvoj produktivne dvojezičnosti, uz promicanje dvojezičnosti, promiče i interkulturalne vrijednosti. Stoga se u ovome istraživanju očekuju razlike u poznavanju cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja između dvojezičnih i jednojezičnih učenika, u korist dvojezičnih učenika.

Poznavanje cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja učenika ispitano je putem skale od devet tvrdnji za koje su učenici iskazivali svoj stupanj slaganja na Likertovoj ljestvici od pet stupnjeva procjene, pri čemu 1 označava najmanje slaganje, a 5 najveće slaganje. Koeficijent interne konzistencije skale (*Cronbach Alpha*) iznosi 0,85 što upućuje na vrlo dobru pouzdanost skale.

Deskriptivna obilježja pojedinih čestica prikazana su aritmetičkom sredinom, standardnom devijacijom, minimalnom i maksimalnom vrijednošću te distribucijom dogovora na svim česticama izraženom u postotcima za sva tri uzorka (tablica 62., 63. i 64.).

Tablica 62. *Deskriptivni parametri određenja cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja-simultano dvojezični učenici*

U kojoj mjeri sljedeće tvrdnje određuju cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja					
UZORAK 1.	N	Min	Max	M	SD
1. Poznavanje i razumijevanje temeljnih obilježja kulture "drugoga" (npr. običaja, normi, jezika, simbola, itd.)	205	1	5	3,69	1,02
2. Razvijanje sposobnosti razmijevanja i prihvaćanja kulturnih razlika kao vrednota	205	1	5	3,71	1,01
3. Razvijanje sposobnosti komunikacije s kulturno drugačijim ljudima	205	1	5	3,77	0,98
4. Osvješćivanje stereotipa i predrasuda o kulturno drugačijim ljudima	205	1	5	3,57	1,18
5. Razvijanje sposobnosti i vještina kritičkoga samoopažanja u susretu s kulturno drugačijim ljudima	205	1	5	3,31	1,12
6. Poštivanje i očuvanje nacionalne kulturne baštine	205	1	5	3,79	1,03
7. Njegovanje osjećaja solidarnosti prema kulturno drugačijem	205	1	5	3,80	1,02
8. Razvijanje otvorenog, višestrukog identiteta	205	1	5	3,76	1,04
9. Promicanje održivog razvoja	205	1	5	3,49	1,10

Tablica 63. *Deskriptivni parametri određenja cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja-sukcesivno dvojezični učenici*

U kojoj mjeri sljedeće tvrdnje određuju cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja					
UZORAK 2.	N	Min	Max	M	SD
1. Poznavanje i razumijevanje temeljnih obilježja kulture "drugoga" (npr. običaja, normi, jezika, simbola, itd.)	301	1	5	3,87	0,98
2. Razvijanje sposobnosti razmijevanja i prihvaćanja kulturnih razlika kao vrednota	301	1	5	4,01	0,89
3. Razvijanje sposobnosti komunikacije s kulturno drugačijim ljudima	301	1	5	3,90	0,86
4. Osvješćivanje stereotipa i predrasuda o kulturno drugačijim ljudima	301	1	5	3,79	1,05
5. Razvijanje sposobnosti i vještina kritičkoga samoopažanja u susretu s kulturno drugačijim ljudima	301	1	5	3,50	1,03
6. Poštivanje i očuvanje nacionalne kulturne baštine	301	1	5	3,73	1,02
7. Njegovanje osjećaja solidarnosti prema kulturno drugačijem	301	1	5	3,90	0,95
8. Razvijanje otvorenog, višestrukog identiteta	301	1	5	3,94	0,99
9. Promicanje održivog razvoja	301	1	5	3,48	1,13

Tablica 64. Deskriptivni parametri određenja cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja-
jednojezični učenici

U kojoj mjeri sljedeće tvrdnje određuju cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja					
UZORAK 3.	N	Min	Max	M	SD
1. Poznavanje i razumijevanje temeljnih obilježja kulture "drugoga" (npr. običaja, normi, jezika, simbola, itd.)	329	1	5	3,79	1,02
2. Razvijanje sposobnosti razumijevanja i prihvaćanja kulturnih razlika kao vrednota	329	1	5	3,83	0,92
3. Razvijanje sposobnosti komunikacije s kulturno drugačijim ljudima	329	1	5	3,75	0,95
4. Osvješćivanje stereotipa i predrasuda o kulturno drugačijim ljudima	329	1	5	3,53	1,06
5. Razvijanje sposobnosti i vještina kritičkoga samoopazanja u susretu s kulturno drugačijim ljudima	329	1	5	3,48	1,01
6. Poštivanje i očuvanje nacionalne kulturne baštine	329	1	5	3,82	1,00
7. Njegovanje osjećaja solidarnosti prema kulturno drugačijem	329	1	5	3,95	1,00
8. Razvijanje otvorenog, višestrukog identiteta	329	1	5	3,77	1,04
9. Promicanje održivog razvoja	329	1	5	3,44	1,09

Iz dobivenih je podataka vidljivo da su vrijednosti aritmetičkih sredina najveće u uzorku 1. i uzorku 3. u sedmoj tvrdnji prema kojoj je cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja usmjeren na „njegovanje osjećaja solidarnosti prema kulturno drugačijem“ (uzorak 1.: $M=3,80$; $SD=1,02$; uzorak 3.: $M=3,95$; $SD=1,00$), dok su u uzorku 2. najveće vrijednosti aritmetičke sredine u drugoj tvrdnji prema kojoj je cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja usmjeren na „razvijanje sposobnosti razumijevanja i prihvaćanja kulturnih razlika kao vrednota“ (uzorak 2.: $M=4,01$; $SD=0,89$).

Relativne su frekvencije odgovora ispitanika na pojedinim tvrdnjama skale određenje cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja prikazane u postotcima u tablicama 65., 66. i 67.

Tablica 65. *Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable određenje cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja-simultano dvojezični učenici*

U kojoj mjeri sljedeće tvrdnje određuju cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja						
UZORAK 1.	N	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
		%f	%f	%f	%f	%f
1. Poznavanje i razumijevanje temeljnih obilježja kulture "drugoga" (npr. običaja, normi, jezika, simbola, itd.)	205	3,9	7,8	25,9	40,5	22,0
2. Razvijanje sposobnosti razmišljanja i prihvaćanja kulturnih razlika kao vrednota	205	1,5	12,7	22,4	40,5	22,9
3. Razvijanje sposobnosti komunikacije s kulturno drugačijim ljudima	205	1,5	8,8	26,8	37,1	25,9
4. Osvješćivanje stereotipa i predrasuda o kulturno drugačijim ljudima	205	6,8	11,2	25,4	31,2	25,4
5. Razvijanje sposobnosti i vještina kritičkoga samoopažanja u susretu s kulturno drugačijim ljudima	205	6,3	15,6	36,1	24,9	17,1
6. Poštivanje i očuvanje nacionalne kulturne baštine	205	3,4	7,3	23,4	39,0	26,8
7. Njegovanje osjećaja solidarnosti prema kulturno drugačijem	205	2,0	9,3	23,4	37,1	28,3
8. Razvijanje otvorenog, višestrukog identiteta	205	2,4	9,8	24,4	36,1	27,3
9. Promicanje održivog razvoja	205	4,9	13,2	29,8	32,2	20,0

Tablica 66. *Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable određenje cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja-sukcesivno dvojezični učenici*

U kojoj mjeri sljedeće tvrdnje određuju cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja						
UZORAK 2.	N	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
		%f	%f	%f	%f	%f
1. Poznavanje i razumijevanje temeljnih obilježja kulture "drugoga" (npr. običaja, normi, jezika, simbola, itd.)	301	2,7	3,7	27,9	35,5	30,2
2. Razvijanje sposobnosti razmišljanja i prihvaćanja kulturnih razlika kao vrednota	301	1,0	4,0	21,3	40,2	33,6
3. Razvijanje sposobnosti komunikacije s kulturno drugačijim ljudima	301	1,0	4,3	23,6	45,5	25,6
4. Osvješćivanje stereotipa i predrasuda o kulturno drugačijim ljudima	301	4,3	5,6	24,9	36,9	28,2
5. Razvijanje sposobnosti i vještina kritičkoga samoopažanja u susretu s kulturno drugačijim ljudima	301	4,3	9,3	36,5	31,9	17,9
6. Poštivanje i očuvanje nacionalne kulturne baštine	301	2,0	8,6	30,6	31,6	27,2
7. Njegovanje osjećaja solidarnosti prema kulturno drugačijem	301	2,0	4,7	24,6	38,5	30,2
8. Razvijanje otvorenog, višestrukog identiteta	301	2,3	6,0	20,6	37,5	33,6
9. Promicanje održivog razvoja	301	6,6	10,3	32,6	29,6	20,9

Tablica 67. *Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable određenje cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja-jednojezični učenici*

U kojoj mjeri sljedeće tvrdnje određuju cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja						
UZORAK 3.	N	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
		%f	%f	%f	%f	%f
1. Poznavanje i razumijevanje temeljnih obilježja kulture "drugoga" (npr. običaja, normi, jezika, simbola, itd.)	329	3,0	6,7	26,7	35,6	28,0
2. Razvijanje sposobnosti razmišljanja i prihvaćanja kulturnih razlika kao vrednota	329	1,2	6,1	26,7	40,7	25,2
3. Razvijanje sposobnosti komunikacije s kulturno drugačijim ljudima	329	1,5	6,1	32,8	34,7	24,9
4. Osvješćivanje stereotipa i predrasuda o kulturno drugačijim ljudima	329	4,6	11,2	29,8	35,6	18,8
5. Razvijanje sposobnosti i vještina kritičkoga samoopažanja u susretu s kulturno drugačijim ljudima	329	3,0	12,2	35,9	31,6	17,3
6. Poštivanje i očuvanje nacionalne kulturne baštine	329	2,1	8,8	21,6	39,8	27,7
7. Njegovanje osjećaja solidarnosti prema kulturno drugačijem	329	2,7	4,9	21,9	35,6	35,0
8. Razvijanje otvorenog, višestrukog identiteta	329	3,0	7,6	27,1	34,3	28,0
9. Promicanje održivog razvoja	329	5,5	13,4	30,4	33,4	17,3

Na temelju podataka relativnih frekvencija odgovora učenika na pojedinim česticama varijable određenje cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja vidljivo se najveći broj učenika u uzorku 1. i uzorku 3. opredijelio za sedmu česticu prema kojoj je cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja usmjeren na „njegovanje osjećaja solidarnosti prema kulturno drugačijem“ (uzorak 1: 28,3%; uzorak 3.:35%) dok su najveće vrijednosti frekvencija odgovora učenika uzorka 2. podijeljene na drugoj i osmoj čestici prema kojima je cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja usmjeren na „razvijanje sposobnosti razumijevanja i prihvaćanja kulturnih razlika kao vrednota“ (33,6%) te na „razvijanje otvorenoga, višestrukog identiteta“ (33,6%). Iako ciljevi interkulturalnoga odgoja i obrazovanja nisu u stručnoj literaturi jednoznačno određeni, odnosno mogu se na različite načine definirati, Piršl (2011, 62) ističe kako se ciljevi interkulturalnoga odgoja i obrazovanja ne mogu ogledati samo: „... u učenju o svojoj i drugim kulturama radi razvijanja interkulturalne osjetljivosti, snošljivosti, borbe protiv etnocentrizma, rasizma, stereotipa i predrasuda, već i ponajprije u osposobljavanju mladih za kritički pristup globalnoj potrošačkoj kulturi koja osporava vrijednost drugih kultura, ali i manipulira etničkim, vjerskim i nacionalnim identitetima i osjećajima“. U ovome se istraživanju polazi od pretpostavke da učenici, koji polaze dvojezične modele obrazovanja, razvijaju uz višejezičnu kompetenciju i kritičku svijest prema toj globalnoj potrošačkoj kulturi, ali i osjećaj poštovanja, empatije i otvorenosti prema jezično i kulturno različitim ljudima. Analizirajući rezultate koje su dobile Piršl (2011) i Bedeković (2011) vidljivo je da su studenti također u najvećoj mjeri procijenili da je njegovanje osjećaja solidarnosti prema kulturno drugačijim osobama jedan od osnovnih ciljeva interkulturalnoga odgoja i obrazovanja uz razvijanje sposobnosti komunikacije s kulturno drugačijim ljudima te razvijanje sposobnosti razumijevanja i prihvaćanja kulturnih razlika kao vrednota. Na temelju

dobivenih rezultata zaključuje se kako srednjoškolski učenici točno procjenjuju određenje cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja, unatoč činjenici što veliki broj učenika (50,9%) u sva tri uzorka nije učio o interkulturalizmu i interkulturalnome odgoju i obrazovanju u školi ili su učili u manjoj mjeri (37,6%)

4.4.6. Provjera razlika u varijabli cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja

U istraživanju odnosa poznavanja cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja te dvojezičnoga statusa polazi se od pretpostavke da postoji statistički značajna razlika između simultano dvojezičnih, sukcesivno dvojezičnih i jednojezičnih učenika u poznavanju cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja.

Prema rezultatima *Levenovog testa* u varijabli cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja vidljivo je da su varijance u ispitivanim skupinama slične ($p(W)=0,736$, $p>0,05$) stoga je za utvrđivanje razlika provedena jednosmjerna analiza varijance (*ANOVA*).

Tablica 68. *Deskriptivni parametri ukupne vrijednosti i analiza varijance za varijablu cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja*

Ukupna vrijednost varijable cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja	N	Min	Max	M	SD
UZORAK 1.	205	12	45	32,89	6,46
UZORAK 2.	301	9	45	34,13	6,10
UZORAK 3.	329	9	45	33,35	6,16
df= 2/832					
F=2,65					
p(F)= 0,07					

Prema dobivenim rezultatima, prikazanim u tablici 68., vidljivo je da ne postoji statistički značajna razlika u poznavanju cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja između učenika navedena tri uzorka ($F=2,65$, $p(F)=0,07$). Iako razina statističke značajnosti nije puno veća od 5% ($p(F)=0,07$), rezultat se ne može tumačiti afirmativno s postavljenom pretpostavkom o postojanju razlika. Kao moguće objašnjenje dobivenoga rezultata može se tražiti u činjenici da veliki broj učenika u sva tri uzorka nije nikada o interkulturalizmu učio u školi (uzorak 1.: 26,8%, uzorak 2.: 39,2 %, uzorak 3.:42,9%) ili su učili u manjoj mjeri (uzorak 1.: 48,8%, uzorak 2.:53,8% i uzorak 3.:49,8%) stoga i nemaju znanja o ciljevima interkulturalnoga odgoja i obrazovanja. Činjenica je također da interkulturalno obrazovanje u

Republici Hrvatskoj još uvijek nije implementirano u neposrednu nastavu, bilo redovitoga ili dvojezičnoga programa, što je vidljivo i prema rezultatu u ovoj varijabli.

4.4.7. Poznavanje „vrijednosti“ koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem

Svako se formalno obrazovanje, neovisno o razini obrazovanja, temelji na vrijednostima, načelima i općeobrazovnim ciljevima koji ovise o usmjerenosti određenoga školskog sustava prema određenim standardima. Vrijednosti su pri tome određene kao opće ljudske kategorije i ideje koje dijele članovi neke zajednice i koje čine kulturno-društvenu okosnicu nekoga društva. Vrijednosti hrvatskoga odgojno-obrazovnoga sustava određene su Nacionalnim okvirnim kurikulumom (2011) i usmjerene su na promicanje dostojanstva ljudske osobe, slobodu, pravednost, domoljublje, društvenu jednakost, solidarnost, dijalog i toleranciju, rad, poštenje, mir, zdravlje, očuvanje prirode i čovjekova okoliša te ostalih demokratskih vrijednosti. Učenje navedenih vrijednosti tijekom školovanja trebalo bi dakle, pridonijeti razvoju navedenih osobina, koje se, u suštini, čine i vrijednosti koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem. Procjena poznavanja vrijednosti koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem ispitana je pomoću skale od 8 ponuđenih čestica. Čestice na skali procjenjivane su pomoću tvrdnji od pet stupnjeva intenziteta: "nimalo", "malo", "osrednje", "mnogo" i "vrlo mnogo". Koeficijent interne konzistencije skale (*Cronbach Alpha*) iznosi 0,89 što upućuje na vrlo dobru pouzdanost skale.

Deskriptivna obilježja pojedinih čestica prikazana su aritmetičkom sredinom, standardnom devijacijom, minimalnom i maksimalnom vrijednošću te distribucijom dogovora na svim česticama izraženom u postotcima za sva tri uzorka (tablica 69., 70. i 71.).

Tablica 69. Deskriptivni parametri određenja „vrijednosti“ koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem- simultano dvojezični učenici

U kojoj mjeri interkulturalni odgoj i obrazovanje potiče:					
UZORAK 1.	N	Min	Max	M	SD
1. Smanjivanje stereotipa i predrasuda	205	1	5	3,74	1,18
2. Suživot raličitih kultura	205	1	5	3,82	1,00
3. Borbu protiv etnocentrizma	205	1	5	3,42	1,23
4. Vladavinu prava	205	1	5	3,36	1,15
5. Toleranciju prema kulturno drugačijim ljudima	205	1	5	4,00	1,03
6. Jednakost svih ljudi	205	1	5	4,02	1,01
7. Borbu protiv svakoga oblika diskriminacije, uključujući rasizam	205	1	5	4,03	1,04
8. Suzbijanje ksenofobičnih stavova	205	1	5	3,92	1,12

Tablica 70. Deskriptivni parametri određenja „vrijednosti“ koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem- sukcesivno dvojezični učenici

U kojoj mjeri interkulturalni odgoj i obrazovanje potiče:					
UZORAK 2.	N	Min	Max	M	SD
1. Smanjivanje stereotipa i predrasuda	301	1	5	4,04	1,06
2. Suživot raličitih kultura	301	1	5	4,05	0,95
3. Borbu protiv etnocentrizma	301	1	5	3,69	1,08
4. Vladavinu prava	301	1	5	3,34	1,10
5. Toleranciju prema kulturno drugačijim ljudima	301	1	5	4,15	0,95
6. Jednakost svih ljudi	301	1	5	4,12	1,00
7. Borbu protiv svakoga oblika diskriminacije, uključujući rasizam	301	1	5	4,12	1,00
8. Suzbijanje ksenofobičnih stavova	301	1	5	3,98	1,04

Tablica 71. Deskriptivni parametri određenja „vrijednosti“ koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem- jednojezični učenici

U kojoj mjeri interkulturalni odgoj i obrazovanje potiče:					
UZORAK 3.	N	Min	Max	M	SD
1. Smanjivanje stereotipa i predrasuda	329	1	5	3,65	1,14
2. Suživot raličitih kultura	329	1	5	3,88	0,97
3. Borbu protiv etnocentrizma	329	1	5	3,52	1,09
4. Vladavinu prava	329	1	5	3,35	1,08
5. Toleranciju prema kulturno drugačijim ljudima	329	1	5	4,06	0,97
6. Jednakost svih ljudi	329	1	5	4,05	1,04
7. Borbu protiv svakoga oblika diskriminacije, uključujući rasizam	329	1	5	3,99	1,05
8. Suzbijanje ksenofobičnih stavova	329	1	5	3,74	1,16

Iz dobivenih podataka vidljivo je da je vrijednost aritmetičke sredine u uzorku 1. najveća u sedmoj tvrdnji prema kojoj su vrijednosti koje se promiču putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja usmjerene na „borbu protiv svakoga oblika diskriminacije, uključujući rasizam“ (uzorak 1.: M=4,03; SD=1,04), u uzorku 2. u šestoj i sedmoj tvrdnji prema kojima se već uz navedenu vrijednost putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja promiče i „jednakost svih ljudi“ (uzorak 2.: M=4,12; SD=1,00) te u uzorku 3. u petoj tvrdnji prema kojoj su vrijednosti koje se promiču putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja usmjerene na „toleranciju prema kulturno drugačijim ljudima“ (uzorak 3.: M=4,06; SD=0,97).

Vrijednosti procjena učenika sva tri uzorka prikazane su relativnim frekvencijama odgovora učenika na svakoj čestici (tablice 72., 73. i 74.).

Tablica 72. Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable „vrijednosti“ koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem- simultano dvojezični učenici

U kojoj mjeri interkulturalni odgoj i obrazovanje potiče:						
UZORAK 1.	N	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
		%f	%f	%f	%f	%f
1. Smanjivanje stereotipa i predrasuda	205	5,9	10,7	19,0	32,7	31,7
2. Suživot raličitih kultura	205	2,4	8,3	20,5	42,0	26,8
3. Borbu protiv etnocentrizma	205	8,8	14,6	24,4	30,2	22,0
4. Vladavinu prava	205	7,3	14,1	31,7	28,8	18,0
5. Toleranciju prema kulturno drugačijim ljudima	205	2,4	7,3	16,6	35,1	38,5
6. Jednakost svih ljudi	205	2,0	6,8	18,0	33,7	39,5
7. Borbu protiv svakoga oblika diskriminacije, uključujući rasizam	205	2,4	7,3	15,6	34,1	40,5
8. Suzbijanje ksenofobičnih stavova	205	3,9	8,8	17,1	31,7	38,5

Tablica 73. *Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable „vrijednosti“ koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem- sukcesivno dvojezični učenici*

U kojoj mjeri interkulturalni odgoj i obrazovanje potiče:						
UZORAK 2.	N	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
		%f	%f	%f	%f	%f
1. Smanjivanje stereotipa i predrasuda	301	3,7	5,0	16,9	32,9	41,5
2. Suživot raličitih kultura	301	2,7	2,7	18,9	38,9	36,9
3. Borbu protiv etnocentrizma	301	4,3	7,6	29,6	31,2	27,2
4. Vladavinu prava	301	5,6	14,3	38,9	22,9	18,3
5. Toleranciju prema kulturno drugačijim ljudima	301	2,3	2,7	16,9	33,9	44,2
6. Jednakost svih ljudi	301	2,0	4,7	18,6	29,2	45,5
7. Borbu protiv svakoga oblika diskriminacije, uključujući rasizam	301	2,7	3,7	17,3	32,2	44,2
8. Suzbijanje ksenofobičnih stavova	301	3,0	6,0	18,6	34,9	37,5

Tablica 74. *Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable „vrijednosti“ koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem- jednojezični učenici*

U kojoj mjeri interkulturalni odgoj i obrazovanje potiče:						
UZORAK 3.	N	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
		%f	%f	%f	%f	%f
1. Smanjivanje stereotipa i predrasuda	329	5,5	10,9	23,1	34,0	26,4
2. Suživot raličitih kultura	329	1,8	6,4	23,4	38,3	30,1
3. Borbu protiv etnocentrizma	329	4,3	12,8	31,0	31,0	21,0
4. Vladavinu prava	329	5,8	13,7	35,9	28,9	15,8
5. Toleranciju prema kulturno drugačijim ljudima	329	2,4	4,6	15,8	39,2	38,0
6. Jednakost svih ljudi	329	2,4	7,0	17,6	29,8	43,5
7. Borbu protiv svakoga oblika diskriminacije, uključujući rasizam	329	3,0	6,4	18,5	32,5	39,5
8. Suzbijanje ksenofobičnih stavova	329	6,1	8,5	21,6	32,5	31,3

Na temelju prikazanih rezultata može se zaključiti da se najveći broj učenika uzorka 1. (40,5%) opredijelio za sedmu tvrdnju, odnosno „borbu protiv svakoga oblika diskriminacije, uključujući rasizam“, kao vrijednost koja se promiče interkulturalnim odgojem i obrazovanjem, dok najveći broj učenika uzorka 2. (45,5%) i uzorka 3. (43,5) procjenjuje šestu tvrdnju, tj. „jednakost svih ljudi“ kao vrijednost koja se promiče interkulturalnim odgojem i obrazovanjem. U sva tri uzorka visoki postotak odgovora vidljiv je i u drugim tvrdnjama prema kojima su vrijednosti koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem „tolerancija prema kulturno drugačijim ljudima“ (uzorak 1: 38,5%; uzorak2.: 44,2%; uzorak 3.: 38%), zatim „smanjivanje stereotipa i predrasuda“ (uzorak 1.: 31,7%; uzorak 2.:41,5%; uzorak 3.:26,4%), „suživot različitih kultura“ (uzorak 1.: 26,8%; uzorak2.: 36,9%; uzorak 3.: 30,1%) i „suzbijanje ksenofobičnih stavova“ (uzorak1.: 38,5%; uzorak 2.: 37,5%; uzorak 3.: 31,3%). „Vladavinu prava” učenici su u sva tri uzorka procijenili kao najmanje važnu vrijednost koja se promiče interkulturalnim odgojem i obrazovanjem (uzorak 1.: 18%; uzorak 2.:18,3%; uzorak 3.:15,8%).

Usporede li se ovi podatci s podacima istraživanja Piršl (2011) i Bedeković (2011), vidljivo je da su oni relativno slični: studenti uključeni u istraživanje koje provela Piršl (2011) u najvećoj su mjeri kako su vrijednosti koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem „tolerancija prema kulturno drugačijim ljudima“ (79%), zatim „suživot različitih kultura“ (76%) i „jednakost svih ljudi“ (75%), dok su prema podacima istraživanja koje je provela Bedeković (2011) studenti procijenili kao ključne vrijednosti koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem „tolerancija prema kulturno drugačijim ljudima“ (83,7%), „suživot različitih kultura“ (81,2%) te „smanjivanje stereotipa i predrasuda“ (77,3%).

4.4.8. Provjera razlika u varijabli „vrijednosti“ koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem

Budući da rezultati *Levenovog testa* indiciraju da su varijance u ispitivanim skupinama slične ($p(W) = 0,451$, $p > 0,05$) za utvrđivanje je razlika u poznavanju „vrijednosti“ koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem između jednojezičnih, simultano dvojezičnih i sukcesivno dvojezičnih učenika, provedena jednosmjerna analiza varijance (*ANOVA*).

Tablica 75. *Deskriptivni parametri ukupne „vrijednosti“ i analiza varijance za varijablu vrijednosti koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem*

Varijabla "vrijednosti" koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem	N	Min	Max	M	SD
UZORAK 1.	205	8	40	30,31	6,64
UZORAK 2.	301	8	40	31,49	6,38
UZORAK 3.	329	8	40	30,25	6,41
df= 2/832					
F=3,35					
p(F)= 0,04					

Prema rezultatima analize varijance, prikazanim u tablici 75., vidljivo je kako postoji statistički značajna razlika između ispitanika navedena tri uzorka s obzirom na poznavanje „vrijednosti“ koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem ($F=3,35$, $p(F)=0,04$) i to prema rezultatu *Turkey HSD post hoc testa* statistički značajna razlika između sukcesivno dvojezičnih i jednojezičnih učenika (tablica 76.).

Tablica 76. Tukey HSD post hoc test za varijablu „vrijednosti“ koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem

Varijabla "vrijednosti" koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem	UZORAK 1. M=30,31	UZORAK 2. M=31,49	UZORAK 3. M=30,25
UZORAK 1.	-	0,11	0,99
UZORAK 2.	-	-	0,04
UZORAK 3.	-	-	-

Dobiveni se rezultat može djelomično objasniti pretpostavkom prema kojoj je interkulturalna komunikacija, a kojom se razvijaju pozitivne vrijednosti i otvoreni dijalog s predstavnicima drugih kultura, povezana s poznavanjem zajedničkoga jezičnoga koda sugovornika. Naime, ta se interkulturalna komunikacija ne javlja automatizmom, već je rezultat iskustva u kontaktu s osobama različitoga jezičnoga i kulturnoga podrijetla. Budući da se putem dvojezičnih modela obrazovanja promiče razvoj višejezične kompetencije, može se pretpostaviti da učenici polaznici takvih modela obrazovanja imaju veća iskustva u komunikaciji s jezično i kulturno različitim osobama stoga i pozitivnije stavove prema različitostima. O povezanosti razvoja višejezične kompetencije i interkulturalnih vrijednosti koje se razvijaju putem dvojezične nastave raspravljali su mnogi teoretičari glotodidaktike (Lindholm, 1994; Genesee i Gandara, 1999; Byram i Guilherme, 2000) ističući kako se upravo „jakim modelima“ dvojezičnoga obrazovanja, uz razvoj višejezičnih sposobnosti i vještina, razvijaju znanja i vještine potrebne za ostvarenje dijaloga s jezično i kulturno drugačijim osobama. Može se, dakle, zaključiti da obrazovanjem putem dvojezične nastave u gimnazijama Republike Hrvatske, učenici razvijaju pozitivnije stavove prema interkulturalnim vrijednostima od učenika koji polaze redovite gimnazijske programe. Na žalost, ne postoje ili nisu dostupna empirijska istraživanja sličnoga karaktera kojima bi se dobiveni rezultati mogli dodatno potkrijepiti.

Elaborirajući rezultate u ispitivanju razlika u poznavanju temeljnih obilježja interkulturalizma između simultano dvojezičnih, sukcesivno dvojezičnih i jednojezičnih učenika može se reći kako postoje statistički značajne razlike u poznavanju određenih odrednica interkulturalizma (pojam „interkulturalizam“ i „vrijednosti koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja) i to između sukcesivno dvojezičnih učenika, to jest učenika polaznika dvojezičnih modela obrazovanja, i jednojezičnih učenika, odnosno učenika polaznika redovitih gimnazijskih programa.

Taj je rezultat interpretiran u korist sukcesivno dvojezičnih učenika u smislu da dvojezično obrazovanje ne doprinosi isključivo razvoju višejezične kompetencije učenika, već i razvoju znanja o interkulturalizmu te pozitivnih stavova prema jezičnoj i kulturnoj raznolikosti čemu u prilog govore promišljanja i drugih autora ističući međusobnu povezanost poznavanja i uporabe više jezika i razvoja interkulturalnih odrednica (Lindholm, 1994; Cloud, Genesee i Hamayan, 2000; McDevitt i Ormrod, 2004). Može se, dakle, reći da je postavljena hipoteza djelomično potvrđena. Potrebno je, međutim, ovaj rezultat tumačiti s dodatnim oprezom budući da se ne može sa sigurnošću reći točan uzrok uspostavljene razlike. Naime, jasnu distinkciju između kulturnih dimenzija koje se uče putem dvojezičnoga obrazovanja i dimenzija koje uče drugim načinima, primjerice interkulturalnim iskustvom, zapravo je gotovo nemoguće utvrditi (Byram, 1989). Nedostatak empirijskih dokaza u istraživanju sociokulturalnoga razvoja putem dvojezičnoga obrazovanja već su istaknuli mnogi eminentni autori (Liddicoat et al., 2003; Swain i Lapkin, 2005; Harbon i Browett, 2006).

Iznenaduje, nepostojanje razlike između simultano dvojezičnih učenika i jednojezičnih učenika u poznavanju temeljnih odrednica interkulturalizma. Naime, u istraživanju se polazi od pretpostavke da je i rano usvajanje drugoga jezika prirodnim putem (implicitnim učenjem) povezano s razvojem znanja i vještina potrebnih za ostvarenje interkulturalne komunikacije, a te time i razvoja interkulturalne kompetencije. Međutim, imajući na umu činjenicu da su u ovome istraživanju simultano dvojezični učenici ujedno i učenici sa statusom pripadnika određenih nacionalnih manjina (talijanske, češke, srpske i mađarske) te da je taj status među njima različit, dobiveni je rezultat potrebno interpretirati uz svjesnost o postojanju različitih znanja i stavova učenika prema interkulturalnim sadržajima koji ovise o specifičnosti statusa određenih pripadnika nacionalnih manjina u široj društvenoj zajednici kao i modelu obrazovanja koji spomenuti učenici pohađaju. Dosadašnjim istraživanjima povezanosti interkulturalne osjetljivosti i etničke pripadnosti potvrdila se razlika u razini interkulturalne osjetljivosti između učenika različite etničke pripadnosti, odnosno između učenika pripadnika nacionalnih manjina i učenika većinske kulture i to u korist učenika pripadnika nacionalnih manjina, koja je objašnjena njihovom većom osjetljivošću u odnosu na učenike većinske kulture prema kulturnim različitostima (Westrick, 2003; Buterin, 2013). Do sada nisu ispitivane razlike u poznavanju određenih odrednica interkulturalizma između učenika pripadnika nacionalnih manjina i učenika pripadnika većinske kulture, stoga ne postoje podatci kojima bi se ovaj rezultat mogao usporediti, međutim isti se može interpretirati u kontekstu modela obrazovanja koji učenici pripadnici nacionalnih manjina polaze. Budući da učenici pripadnici spomenutih nacionalnih manjina u uključeni u ovo istraživanje u Republici

Hrvatskoj polaze dvojezično obrazovanje prema dvama modelima, modelu A (učenici talijanske, mađarske i srpske nacionalne manjine) te modelu B (učenici češke nacionalne manjine), a koji prema Bakerovoj klasifikaciji (2011) ne pripadaju jakim modelima dvojezičnoga obrazovanja, dobiveni se rezultat može tumačiti u prilog tezi kako se samo jakim modelima dvojezičnoga obrazovanja promiče razvoj višejezične kompetencije i interkulturalnih vrijednosti. Tome u prilog idu promišljanja i drugih autora koji ističu kako se dvojezičnim obrazovanjem promiču i razvijaju razne društvene vrijednosti koje se promiču i interkulturalnim odgojem i obrazovanjem kao što su na primjer održivost postojeće kulture i njezina transmisija, društvena i ekonomska inkluzija, samopoimanje, razvoj višestrukih identiteta i drugo (Tse, 2001; Batibo, 2005; Piller 2007; May, 2008). Prema navedenim činjenicama nameće se zaključak kako se u Hrvatskoj modelima dvojezičnoga obrazovanja za učenike pripadnike nacionalnih manjina promiču interkulturalne vrijednosti u jednakoj mjeri kao i u redovitim gimnazijama namijenjenim učenicima pripadnicima većinske, hrvatske kulture, što zapravo implicira potrebu za unaprjeđenjem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja na općoj razini srednješkolškoga, gimnazijskoga obrazovanja.

4.5. RAZINA INTERKULTURALNE OSJETLJIVOSTI

Jedna je od središnjih odrednica interkulturalizma ispitivanih u ovome istraživanju upravo razlika u razini interkulturalne osjetljivosti. Naime, spomenuto je već ranije u radu da se navedeni konstrukt smatra odrednicom interkulturalne kompetencije (Bennett i Bennett, 2004) te da se može unatoč nepostojanju jedinstvene definicije odrediti kao sposobnost uočavanja i prepoznavanja postojanja različitih pogleda na svijet koji pojedincu omogućuju prihvaćanje i priznavanje ne samo vlastitih kulturnih vrijednosti, već i vrijednosti kulturno drugačijih osoba (Piršl, 2007). Interkulturalna osjetljivost emocionalna je sposobnost vidljiva u osjetljivosti pojedinca prema kulturno drugačijim osobama te može varirati od etnocentrične do etnorelativne orijentacije prema različitostima. Uvidom u znanstvenu literaturu vidljivo je da se upravo interkulturalna osjetljivost smatra ključnom odrednicom za uspostavljanje interkulturalnih odnosa (Koester i Olebe, 1988; Chen i Starosta, 1996, 2000; 1998; Straffon, 2003) stoga se u istraživanju polazi od pretpostavke o postojanju razlika u razini interkulturalne osjetljivosti između učenika različite višejezične kompetencije, odnosno između simultano dvojezičnih, sukcesivno dvojezičnih i jednojezičnih učenika polaznika različitih gimnazija u Hrvatskoj.

Budući da mnogi autori ističu pozitivnu povezanost između procesa ovladavanja stranim jezicima i razvoja interkulturalnih vrijednosti (Lindholm, 1994; Cloud, Genesee i Hayman, 2000; Corbaz 2005) razmatran je odnos dvojezičnoga statusa i vrste dvojezičnosti u odnosu na razinu interkulturalne osjetljivosti.

Kako bi se odgovorilo na postavljenu hipotezu o postojanju statistički značajne razlike u razini interkulturalne osjetljivosti između simultano dvojezičnih, sukcesivno dvojezičnih i jednojezičnih učenika, određena je razina etnocentrične i etnorelativne orijentacije učenika sva tri uzorka prema kulturnoj različitosti. U tu svrhu uporabljene su dvije skale upitnika pri čemu svaku skalu, dakle, skalu etnocentrizma i skalu etnorelativizma, čine šest čestica od pet stupnjeva intenziteta: "nimalo", "malo", "osrednje", "mnogo" i "vrlo mnogo".

Koeficijent interne konzistencije skale (*Cronbach Alpha*) za etnocentričnu skalu iznosi 0,71 te za etnorelativnu skalu 0,58 što upućuje na prihvatljivu pouzdanost skale. Analiza rezultata usmjerena je na ukupni rezultat učenika na skali etnocentrizam i skali etnorelativizam kojima se mjeri tumačenje događaja i ponašanja s pozicije vlastitoga kulturnog gledišta, odnosno tumačenje događaja i ponašanja na temelju integracije vlastitih gledišta s gledišta kulturno drugačijih osoba.

Deskriptivna obilježja za sva tri uzorka na skali etnocentrizam i skali etnorelativizam prikazana su aritmetičkom sredinom, standardnom devijacijom te minimalnom i maksimalnom vrijednošću (tablica 77.). Budući da su u skali etnocentrizam sve čestice negativno orijentirane, izvršeno je rekodiranje odgovora pri čemu je okrenut smjer bodova na način da je maksimalnom slaganju ispitanika s određenom tvrdnjom dodijeljen najmanji bod i obrnuto.

Tablica 77. Deskriptivni parametri ukupne vrijednosti za varijablu razina interkulturalne osjetljivosti-stupanj etnocentrizma i etnorelativizma

etnocentrizam	N	Min	Max	M	SD
UZORAK 1.	205	6	30	23,47	4,27
UZORAK 2.	301	6	30	23,66	4,46
UZORAK 3.	329	6	30	23,18	4,77
etnorelativizam	N	Min	Max	M	SD
UZORAK 1.	205	6	30	18,59	4,41
UZORAK 2.	301	8	30	17,76	4,14
UZORAK 3.	329	6	30	18,09	3,04

Iz tablice 77., vidljivo je da su aritmetičke sredine u sva tri uzorka na skali etnocentrizam približno jednake (uzorak 1.: M=23,47, SD=4,27; uzorak 2.: M=23,66, SD=4,47; uzorak 3.: M=23,18, SD=4,77) kao i na skali etnorelativizam (uzorak 1.:M=18,59, SD=4,41; uzorak 2.:M=17,76, SD=4,14; uzorak 3.:M=18,09; SD=3,04). Budući da se raspon rezultata ukupnih vrijednosti na skali entocentrizam i skali etnorelativizam kreće u rasponu od 6 (ekstremno negativna vrijednost) do 30 (ekstremno pozitivna vrijednost) vidljivo je da su dobivene vrijednosti aritmetičkih sredina sva tri uzorka na skali etnocentrizam veće od 18⁸⁰ što upućuje na nisku razinu etnocentrične orijentacije učenika. Na skali etnorelativizam dobivene vrijednosti aritmetičkih sredina uzorka 1. i uzorka 3. približno su jednake neutralnoj točki mjerenja dok je aritmetička sredina uzorka 2. blago ispod neutralne točke mjerenja stoga se može reći da učenici u sva tri uzorka prosječno iskazuju blago razvijenu etnorelativnu orijentaciju.

Kako bi se dobio bolji uvid u stupanj etnocentrizma i etnorelativizma učenika, prikazane su relativne frekvencije odgovora učenika na pojedinim česticama skale etnocentrizam (tablice 78., 79. i 80.) i skale etnorelativizam (tablice 81., 82. i 83.).

Tablica 78. *Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable etnocentrizam-simultano dvojezični učenici*

UZORAK 1.	N	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
		%f	%f	%f	%f	%f
1. Ne zanima me nesreća ili katastrofa koja se dogodila osobi koja pripada manjinskoj kulturi	205	75,1	10,7	7,8	3,4	2,9
2. Svijet bi bolje funkcionirao kad ne bi postojalo toliko različitih kultura	205	46,8	16,6	19,5	7,8	9,3
3. U našoj se zemlji previše pažnje posvećuje nacionalnim manjinama	205	46,3	17,1	22,0	8,3	6,3
4. Najbolje je družiti se s pripadnicima svoje kulture	205	50,2	18,5	20,0	5,9	5,4
5. Pripadnici manjinske kulture u mojoj zemlji nisu tako srdačni i gostoljubivi kao pripadnici većinske kulture	205	47,8	16,6	21,5	8,8	5,4
6. Pripadnici većinske kulture u mojoj zemlji nisu tako srdačni i gostoljubivi kao pripadnici manjinske kulture	205	24,9	16,6	29,8	19,0	9,8

⁸⁰ Broj 18 predstavlja središnju vrijednost za skalu ukupne vrijednosti etnocentrizam i skalu ukupne vrijednosti etnorelativizam, budući da se rezultati nalaze u rasponu od 6 do 30. Svi rezultati ispod te središnje vrijednosti na skali etnocentrizam upućuju na visoku ili vrlo visoku razinu etnocentrične orijentacije, dok rezultati iznad te vrijednosti upućuju na nisku ili vrlo nisku razinu etnocentrične orijentacije. Na skali etnorelativizam svi rezultati ispod neutralne vrijednosti predstavljaju nisku ili vrlo nisku razinu etnorelativne orijentacije, dok rezultati iznad te vrijednosti upućuju na visoku ili vrlo visoku etnorelativnu orijentaciju.

Tablica 79. *Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable etnocentrizam-sukcesivno dvojezični učenici*

U kojoj se mjeri slažete sa sljedećim tvrdnjama:						
UZORAK 2.	N	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
		%f	%f	%f	%f	%f
1. Ne zanima me nesreća ili katastrofa koja se dogodila osobi koja pripada manjinskoj kulturi	301	70,1	10,0	10,3	5,6	4,0
2. Svijet bi bolje funkcionirao kad ne bi postojalo toliko različitih kultura	301	54,8	17,3	15,3	7,3	5,3
3. U našoj se zemlji previše pažnje posvećuje nacionalnim manjinama	301	38,5	24,3	21,9	8,6	6,6
4. Najbolje je družiti se s pripadnicima svoje kulture	301	53,2	24,3	15,6	4,0	3,0
5. Pripadnici manjinske kulture u mojoj zemlji nisu tako srdačni i gostoljubivi kao pripadnici većinske kulture	301	33,2	20,9	32,9	9,3	3,7
6. Pripadnici većinske kulture u mojoj zemlji nisu tako srdačni i gostoljubivi kao pripadnici manjinske kulture	301	22,6	24,3	38,2	10,6	4,3

Tablica 80. *Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable etnocentrizam-jednojezični učenici*

U kojoj se mjeri slažete sa sljedećim tvrdnjama:						
UZORAK 3.	N	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
		%f	%f	%f	%f	%f
1. Ne zanima me nesreća ili katastrofa koja se dogodila osobi koja pripada manjinskoj kulturi	329	71,1	12,8	10,6	3,3	2,1
2. Svijet bi bolje funkcionirao kad ne bi postojalo toliko različitih kultura	329	43,5	16,7	21,0	11,2	7,6
3. U našoj se zemlji previše pažnje posvećuje nacionalnim manjinama	329	38,6	19,5	20,7	11,9	9,4
4. Najbolje je družiti se s pripadnicima svoje kulture	329	48,3	15,5	22,5	6,7	7,0
5. Pripadnici manjinske kulture u mojoj zemlji nisu tako srdačni i gostoljubivi kao pripadnici većinske kulture	329	32,8	22,5	28,6	11,6	4,6
6. Pripadnici većinske kulture u mojoj zemlji nisu tako srdačni i gostoljubivi kao pripadnici manjinske kulture	329	32,2	20,1	34,0	11,2	2,4

Prema rezultatima relativnih frekvencija odgovora učenika na česticama varijable etnocentrizam vidljivo je da su najveće vrijednosti frekvencija odgovora u sva tri uzorka upravo na prvome stupnju ljestvice koji se odnosi na nimalo slaganje s postavljenim tvrdnjama što upućuje na nisku razinu etnocentrične orijentacije.

Tablica 81. *Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable etnorelativizam-simultano dvojezični učenici*

U kojoj se mjeri slažete sa sljedećim tvrdnjama:						
UZORAK 1.	N	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
		%f	%f	%f	%f	%f
1. Nedovoljno poznavanje jezika manjina često je uzrok nesporazuma u komunikaciji između pripadnika manjinske	205	9,8	13,2	27,8	28,8	20,5
2. U susretu s pripadnikom većinske kulture mijenjam svoje ponašanje kako bi joj/mu se što više prilagodio/ila	205	26,8	13,2	32,2	16,6	11,2
3. Sposobna/sposoban sam sagledati probleme iz perspektive pripadnika manjinske kulture	205	3,4	11,2	17,6	32,2	35,6
4. Imam osjećaj da ne pripadam niti jednoj kulturi	205	43,9	11,2	22,9	7,8	14,1
5. Na temelju stečenoga iskustva i znanja o većinskoj kulturi, lakše mogu procijeniti situaciju u svojoj,	205	12,7	10,7	37,6	23,9	15,1
6. Na temelju stečenoga iskustva i znanja o manjinskoj kulturi, lakše mogu procijeniti situaciju u svojoj, većinskoj	205	12,2	15,1	38,5	19,0	15,1

Tablica 82. *Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable etnorelativizam-sukcesivno dvojezični učenici*

U kojoj se mjeri slažete sa sljedećim tvrdnjama:						
UZORAK 2.	N	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
		%f	%f	%f	%f	%f
1. Nedovoljno poznavanje jezika manjina često je uzrok nesporazuma u komunikaciji između pripadnika manjinske	301	7,0	13,6	30,6	31,6	17,3
2. U susretu s pripadnikom većinske kulture mijenjam svoje ponašanje kako bi joj/mu se što više prilagodio/ila	301	32,2	14,0	31,9	14,3	7,6
3. Sposobna/sposoban sam sagledati probleme iz perspektive pripadnika manjinske kulture	301	4,3	9,6	20,9	41,5	23,6
4. Imam osjećaj da ne pripadam niti jednoj kulturi	301	40,5	15,9	22,3	11,0	10,3
5. Na temelju stečenoga iskustva i znanja o većinskoj kulturi, lakše mogu procijeniti situaciju u svojoj,	301	28,6	9,6	39,9	13,3	8,6
6. Na temelju stečenoga iskustva i znanja o manjinskoj kulturi, lakše mogu procijeniti situaciju u svojoj, većinskoj	301	14,6	5,3	43,5	21,3	15,3

Tablica 83. *Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable etnorelativizam-jednojezični učenici*

U kojoj se mjeri slažete sa sljedećim tvrdnjama:						
UZORAK 3.	N	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
		%f	%f	%f	%f	%f
1. Nedovoljno poznavanje jezika manjina često je uzrok nesporazuma u komunikaciji između pripadnika manjinske	329	3,6	12,2	33,4	31,6	19,1
2. U susretu s pripadnikom većinske kulture mijenjam svoje ponašanje kako bi joj/mu se što više prilagodio/ila	329	26,4	11,9	30,4	20,1	11,2
3. Sposobna/sposoban sam sagledati probleme iz perspektive pripadnika manjinske kulture	329	4,9	5,5	28,6	34,3	26,7
4. Imam osjećaj da ne pripadam niti jednoj kulturi	329	56,8	11,6	15,5	10,3	5,8
5. Na temelju stečenoga iskustva i znanja o većinskoj kulturi, lakše mogu procijeniti situaciju u svojoj,	329	22,5	14,6	35,6	16,1	11,2
6. Na temelju stečenoga iskustva i znanja o manjinskoj kulturi, lakše mogu procijeniti situaciju u svojoj, većinskoj	329	7,9	10,9	40,1	22,2	18,8

Iz rezultata relativnih frekvencija odgovora učenika na česticama varijable etnorelativizam vidljiv je diverzitet u vrijednostima frekvencija u sva tri uzorka. Visok stupanj raspršenja odgovora može se tumačiti kao nedostatak interkulturalnoga iskustva, budući da se određeni broj učenika izjasnilo da nikada nije imalo nikakav interkulturalni kontakt (uzorak 1.: 7,3%; uzorak 2.: 6,6% i uzorak 3.: 10,9 %) kao i nedostatak znanja o interkulturalizmu (u uzorku 1. 16, 1% učenika se nikada nije sreo s pojmom interkulturalizam, dok taj postotak za uzorak 2. iznosi 26,9% te za uzorak 3. 36,8%).

Prema izračunu relativnih frekvencija rezultata učenika sva tri uzorka na skali ukupne vrijednosti etnocentrizam, gotovo u sva tri uzorka veći broj učenika postiže rezultate iznad 18 (uzorak 1.:87,3%, uzorak 2.: 86%, uzorak 3.:83,6%). U rasponu od 18 do 24, kojim je određena srednje do niska etnocentrična orijentacija, učenici u uzorku 1. postižu 44,4% rezultata, u uzorku 2. 37,5% rezultata i u uzorku 3. 41,3% rezultata. U rasponu od 24 do 30, kojim je određena niska do vrlo niska etnocentrična orijentacija, učenici postižu u uzorku 1. 42% rezultata, u uzorku 2. 48,5% rezultata i u uzorku 3. 42,2% rezultata.

Na skali ukupne vrijednosti vrijednosti skale etnorelativizam, većina učenika sva tri uzorka postiže rezultate približne vrijednosti središnjoj vrijednosti skale što zapravo indicira srednju etnorelativnu orijentaciju. U uzorku 1. 59,3% učenika postiže rezultate iznad središnje vrijednosti, od čega su rezultati 40,1% učenika u rasponu između 18 i 24 te 8,2 % učenika u rasponu između 24 i 30. U uzorku 2. 40,8% učenika postiže rezultate iznad središnje vrijednosti i to 35,8% učenika u rasponu između 18 i 24 te 5% učenika u rasponu između 24 i 30. U uzorku 3. 42,7 % učenika postiže rezultate iznad središnje vrijednosti od čega 37,7% učenika postiže rezultat u rasponu od 18 do 24 te 5% učenika u rasponu između 24 i 30. Može

se, dakle, zaključiti kako učenici sva tri uzorka iskazuju nisku razinu etnocentrične orijentacije te blagu razinu etnorelativne orijentacije.

4.5.1. Provjera razlika u razini interkulturalne osjetljivosti

Uvidom u istraživanja interkulturalne osjetljivosti srednjoškolskih učenika vidljiv je relativno malen broj istih, a još manji broj istraživanja u kojima se proučavao odnos dvojezičnoga statusa i vrsta dvojezičnosti te interkulturalne osjetljivosti (Lindholm, 1994; Straffon, 2001; Corbaz, 2005). Mogući su razlozi tome višestruki i već su navedeni ranije u radu, no upravo jest zbog nedostatka podataka istraživanja navedenih konstrukata, središnji zadatak ovoga istraživanja ispitati postojanje razlika u razini interkulturalne osjetljivosti, odnosno razine etnocentrizma i razine etnorelativizma između srednjoškolskih učenika s obzirom na dvojezični status i vrstu dvojezičnosti. Polazeći od uvriježenoga mišljenja da će dvojezični učenici imati veću razinu interkulturalne osjetljivosti od jednojezičnih učenika, postavljena je pretpostavka o postojanju statistički značajne razlike u razini interkulturalne osjetljivosti između simultano dvojezičnih, sukcesivno dvojezičnih i jednojezičnih učenika. Kako bi se postavljena pretpostavka potvrdila ili opovrgnula primijenjena je analiza varijance (ANOVA) i u slučaju značajnosti F-omjera *Turkey post hoc test*. Prije provedbe analize varijance provjerena je homogenost varijanci primjenom *Levenovoga testa*, kojim se pokazalo se da su varijance u ispitivanim skupinama u varijabli razina etnocentrizma ($p(W)=0,080$, $p>0,05$) i u varijabli razina etnorelativizma ($p(W)=0,221$, $p>0,05$) čime je opravdan postupak primijene ANOVA-e za obje varijable.

Tablica 84. Deskriptivni parametri ukupne vrijednosti i analiza varijance za varijablu etnocentrizam

etnocentrizam	N	Min	Max	M	SD
UZORAK 1.	205	6	30	23,47	4,27
UZORAK 2.	301	6	30	23,66	4,46
UZORAK 3.	329	6	30	23,18	4,77
df= 2/832					
F=0,91					
p(F)= 0,40					

Prema rezultatima *ANOVA-e* prikazanim u tablici 84. vidljivo je da ne postoji statistički značajna razlika između simultano dvojezičnih, sukcesivno dvojezičnih i jednojezičnih učenika ($F=0,91$, $p(F)>0,05$) u razini etnocentrične orijentacije.

Tablica 85. *Deskriptivni parametri ukupne vrijednosti i analiza varijance za varijablu etnorelativizam*

etnorelativizam	N	Min	Max	M	SD
UZORAK 1.	205	6	30	18,59	4,41
UZORAK 2.	301	8	30	17,76	4,14
UZORAK 3.	329	6	30	18,09	3,04
df= 2/832					
F=2,461					
p(F)= 0,08					

Kao i kod prethodnoga slučaja, rezultati *ANOVA-e*, prikazani u tablici 85., upućuju na nepostojanje statistički značajne razlike između simultano dvojezičnih, sukcesivno dvojezičnih i jednojezičnih učenika ($F=2,461$, $p(F)>0,05$) u razini etnorelativne orijentacije. Budući da dobiveni rezultat nije u skladu s postavljenom pretpostavkom, može se zaključiti kako dvojezični status i vrsta dvojezičnosti učenika uključenih u istraživanje nije povezan s razinom etnocentrične i etnorelativne orijentacije. Unatoč promišljanju brojnih autora koji zagovaraju tezu o povezanosti poznavanja i uporabe dvaju ili više jezika i razvoja interkulturalne kompetencije (Byram i Guilherme, 2000; Liddicoat, 2000; Liddicoat et al., 2003; Sercu, 2006; Baker, 2011), na temelju kojih je i pretpostavljeno da će postojati razlika u razini etnocentrizma i etnorelativizma između učenika različitoga dvojezičnoga statusa, analizom se rezultata pretpostavka ipak nije potvrdila. Za dobiveni rezultat postoji nekoliko objašnjenja:

a.) prije svega, vrijednost je faktora unutarnje konzistentnosti skale etnorelativizma relativno niska (Cronbach alpha α etnorelativizam=0,58), stoga je i rezultat analize varijance na ovoj skali potrebno interpretirati uz svjesnost o mogućoj nedovoljnoj pouzdanosti skale za mjerni konstrukt koji bi se njome trebao mjeriti;

b.) iako se smatra da se obrazovanjem putem jakih modela dvojezičnoga obrazovanja (Bennett, 1993; Baker, 2011) promiče razvoj višejezične i interkulturalne kompetencije, rezultati u varijablama etnocentrizam i etnorelativizam upućuju da to nije slučaj s dvojezičnim

modelima obrazovanja u Hrvatskoj. Mogući razlog tome jest usmjerenost odgojno-obrazovne politike u Hrvatskoj na razvoj interkulturalne kompetencije isključivo na deklarativnoj razini, a ne na praktičnoj razini, odnosno na razini neposredne nastavne prakse dvojezičnoga obrazovanja. Drugim riječima, prema rezultatu analize varijance u spomenutim varijablama moglo bi se zaključiti kako ne postoji razlika na programskoj razini između dvojezičnoga i jednojezičnoga obrazovanja u Hrvatskoj po pitanju usmjerenosti za razvoj interkulturalnih vrijednosti i kompetencije;

c.) iako ne postoje istraživanja kojima bi se dobiveni rezultat mogao usporediti, rezultati sličnih istraživanja u kojima se tražila razlika u interkulturalnoj osjetljivosti između jednojezičnih i višejezičnih učenika također govore u prilog dobivenim rezultatima analize varijance u varijablama etnocentrizam i etnorelativizam (Pederson, 1997; Park, 2006; Fretheim, 2007). U tim se istraživanjima nepostojanje povezanosti između broja stranih jezika koje osoba poznaje i rabi te interkulturalne osjetljivosti objasnilo složenošću konstrukta interkulturalne osjetljivosti zbog koje nije moguće jasno odrediti koji se elementi toga konstrukta usvajaju putem formalnoga obrazovanja, a koji putem iskustva ili na neki drugi način (Byram, 1989). U tome smislu, ni rezultati ovoga istraživanja ne mogu se jasno i točno definirati, već ih je potrebno razmotriti uz svjesnost o navedenome ograničenju.

Pri tumačenju rezultata potrebno je imati na umu činjenicu kako učenje za višejezičnu i interkulturalnu kompetenciju nije moguće bez višejezičnih i interkulturalno kompetentnih nastavnika što povlači za sobom niz pitanja o formalnome obrazovanju učitelja i nastavnika te njihovome stručnome usavršavanju u postizanju spomenutih znanja i vještina. Postojeća istraživanja interkulturalne osjetljivosti i nekih drugih interkulturalnih odrednica na području Hrvatske, uglavnom su usmjerena na populaciju studenata pedagogije te nekih učiteljskih fakulteta. Zanimljivo bi bilo, međutim, vidjeti, koliko interkulturalnih znanja, vještina i sposobnosti postižu budući nastavnici od kojih se očekuje promicanje istih jednoga dana u školi. Isto tako, kada je riječ o dvojezičnome obrazovanju, nužno je napomenuti kako u Hrvatskoj još uvijek ne postoji sustavno obrazovanje dvojezičnih nastavnika, stoga se u postojećim modelima dvojezičnoga obrazovanja, pitanja dvojezičnih nastavnika rješavaju različito od škole do škole. Rezultat je to djelomično relativno maloga broja postojećih škola u kojima se provodi dvojezična nastava s jedne strane, a s druge strane, nedovoljno osjetljive obrazovne politike koja je pomalo zanemarila dobrobiti i prednosti ovakvih modela obrazovanja.

4.6. USMJERENOST MIŠLJENJA UČENIKA O KOMPETENCIJAMA KOJE SE RAZVIJAJU PUTEM INTERKULTURALNOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA

Posljednja se varijabla istraživanja odnosi na usmjerenost mišljenja učenika o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja te provjeru razlika između navedene varijable s obzirom na dvojezični status i vrstu dvojezičnosti, spol, dob i interkulturalni kontakt. Imajući na umu činjenicu da je interkulturalni odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj još uvijek nedovoljno primijenjen na praktičnoj nastavnoj razini, pokušalo se odgovoriti na pitanje kako su usmjerena mišljenja učenika prema kompetencijama koje bi se tim odgojem i obrazovanjem trebale promicati. Drugim riječima, nastojali su se utvrditi stavovi učenika koji se mogu kasnije interpretirati kao indikatori potrebe za unapređenjem spomenutoga interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

U svrhu utvrđivanja odgovora na postavljenu hipotezu o pozitivnoj usmjerenosti mišljenja učenika prema kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja, analizirani su rezultati na skali koju čine deset čestica od pet stupnjeva intenziteta: "nimalo", "malo", "osrednje", "mnogo" i "vrlo mnogo". Koeficijent unutarnje konzistentnosti *Cronbach alpha α* za ovu skalu iznosi 0,891 što upućuje na izvrsnu pouzdanost skale.

Kako bi se utvrdila pozitivna usmjerenost mišljenja, izvršena je analiza rezultata ukupne vrijednosti (tablica 86.) na spomenutoj skali te su vrijednosti izračunatih aritmetičkih sredina sva tri uzorka uspoređene u odnosu na rasponu od 10 (ekstremno negativna vrijednost) do 50 (ekstremno pozitivna vrijednost) pri čemu je broj 30 određen kao neutralna točka vrednovanja. Sve vrijednosti iznad broja 30 vrednovale su se, stoga, kao pozitivne.

Tablica 86. Deskriptivni parametri ukupne vrijednosti varijable mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja

Mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja	N	Min	Max	M	SD
UZORAK 1.	205	10	50	35,87	7,59
UZORAK 2.	301	10	50	35,48	8,78
UZORAK 3.	329	10	50	36,10	7,74

Iz tablice 86. vidljivo je da su aritmetičke sredine sva tri uzorka približno jednake te da je njihova vrijednost iznad vrijednosti neutralne točke stoga se može zaključiti da su mišljenja učenika prema kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja blago pozitivno usmjerena. Zanimljivo je spomenuti da je najveći broj učenika iz sva tri uzorka, pokazao maksimalno slaganje s česticom „otvorenost za drugačije kulture“ stoga se može zaključiti kako je upravo ta čestica element interkulturalne kompetencije koji je potrebno razvijati putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja (uzorak 1.:33,7%; uzorak 2.: 40,9%; uzorak 3.:34,3%). Relativne frekvencije odgovora na pojedinim česticama ove varijable prikazane su u prilogu (prilog 2.).

4.6.1. Provjera razlika u varijabli mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja i dvojezični status i vrstu dvojezičnosti učenika

U istraživanju se pretpostavilo da se mišljenja učenika o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja međusobno razlikuju s obzirom na nekoliko varijabli. Prije svega, pretpostavljeno je se da će postojati razlika između jednojezičnih i dvojezičnih učenika u spomenutoj varijabli. Kako bi se navedena razlika ispitala provedena je analiza varijance i *Levenov test*, čijim rezultatima se potvrdila homogenost varijanci u ispitivanim skupinama ($p(W) = 0,071$, $p > 0,05$) stoga je postupak primjene *ANOVA-e* opravdan.

Tablica 87. Analiza varijance za varijablu mišljena o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja s obzirom na dvojezični status učenika

Mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja	N	Min	Max	M	SD
UZORAK 1.	205	10	50	35,87	7,59
UZORAK 2.	301	10	50	35,48	8,78
UZORAK 3.	329	10	50	36,10	7,74
df= 2/832					
F=0,469					
p(F)= 0,626					

Prema rezultatima analize varijance za varijablu mišljena o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja s obzirom na dvojezični status učenika vidljivo je da ne postoji statistički značajna razlika (tablica 87.). Ovaj se rezultat zapravo ne može jasno interpretirati, međutim, može se djelomično objasniti nedovoljnim poznavanjem sadržaja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja, budući da se veliki broj učenika sva tri uzorka izjasnio kako nikada nije o interkulturalizmu učio u školi (uzorak 1.: 26,8%, uzorak 2.: 39,2 %, uzorak 3.:42,9%) ili su učili u manjoj mjeri (uzorak 1.: 48,8%, uzorak 2.:53,8% i uzorak 3.:49,8%).

4.6.2. Provjera razlika u varijabli mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja i spol učenika

Kako bi se ispitalo razlikuju li se učenici i učenice iz sva tri uzorka u mišljenjima o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja proveden je *t-test*. Budući da postoji uvriježeno mišljenje da su žene prema prirodi svoje naravi empatičnije i tolerantnije u odnosu na muškarce, a time i otvorenije prema različitostima, očekuje se razlika u ovoj varijabli u korist učenica.

Tablica 88. Deskriptivni parametri i *t-test* za varijablu mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja s obzirom na spol

SPOL		N	Min	Max	M	SD
UZORAK 1.-mišljenja o komeptencijama	muško	64	10	50	33,73	8,18
	žensko	141	10	50	36,84	7,12
df= 203						
t=-2,75						
p(t)= 0,00						
UZORAK 2.-mišljenja o kompetenijama	muško	89	10	50	33,23	8,71
	žensko	212	10	50	36,42	8,66
df= 299						
t=-2,90						
p(t)= 0,00						
UZORAK 3.-mišljenja o kompetencijama	muško	119	10	50	34,85	6,86
	žensko	210	10	50	36,81	8,14
df= 327						
t=-2,21						
p(t)= 0,02						

Iz tablice 88. vidljivo je da postoji statistički značajna razlika u prosječnim rezultatima koje su učenici sva tri uzorka postigli u varijabli mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja s obzirom na spol (uzorak 1.: $t=-2,75$, $p=0,00$; uzorak 2.: $t=-2,90$, $p=0,00$; uzorak 3.: $t=-2,21$, $p=0,02$).

Prema vrijednostima aritmetičkih sredina vidljivo je da učenice u sva tri uzorka imaju pozitivnija mišljenja u odnosu na učenike (uzorak 1.: $M=36,84$; uzorak 2.: $M=36,42$; uzorak 3.: $M=36,85$). Bedeković (2011) je ispitujući razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između studenata i studentica (2013) također dobila rezultat u korist studentica, kao i Buterin (2013) koja je ispitala stupanj interkulturalne osjetljivosti u odnosu na spol te također dobila rezultate u korist učenica.

Slične rezultate dobili su Pederson (1997), Westrick (2003), Ayas (2006), Lai (2006), Fretheim (2007). Iako u navedenim istraživanjima nisu ispitivana mišljenja, već stupanj etnocentrizma i etnorelativizma, studenata ili učitelja, rezultati tih istraživanja u kojima se pokazala statički značajna razlika u interkulturalnoj osjetljivosti između muških i ženskih ispitanika i to u korist ženskih ispitanika, može se povezati s prikazanim rezultatom budući da se konstrukt mjerenja ove varijabli može smatrati afektivnom dimenzijom interkulturalne kompetencije. I prema vrijednostima relativnih frekvencija izraženima u postocima vidljivo je da je rezultat učenica sva tri uzorka iznad neutralne vrijednosti (30) te da iznosi 77,3% dok rezultat učenika iznosi 64,7% čime se može zaključiti kako učenice imaju pozitivnija mišljenja prema kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja od učenika.

4.6.3. Provjera razlika u varijabli mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja i dob učenika

Razlika u varijabli mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja provjerena s obzirom na dob učenika provjerena je analizom varijance. Prema rezultatima *Levenovoga testa* za ispitivanje homogenosti varijanci vidljivo je da su varijance u ispitivanim skupinama u ovoj varijabli slične (uzorak 1.: $p(W)=0,974$, $p > 0,05$; uzorak 2.: $p(w)=0,358$, $p > 0,05$; uzorak 3.: $p(W)=0,858$, $p > 0,05$) stoga je postupak primjene *ANOVA-e* opravdan.

Tablica. 89. Deskriptivni parametri i analiza varijance za varijablu mišljena o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja s obzirom na dob učenika

DOB		N	Min	Max	M	SD
UZORAK 1.-mišljenja o komeptencijama	14	14	10	50	34,50	9,65
	15	42	22	50	36,60	7,15
	16	54	15	50	35,94	7,93
	17	59	15	50	35,80	7,33
	18	36	19	50	35,56	7,42
	Ukupno	205	10	50	35,87	7,59
df=4/200						
F=0,231						
p(F)= 0,92						
UZORAK 2.-mišljenja o kompetenijama	14	20	10	50	36,00	9,51
	15	53	19	50	37,04	7,49
	16	80	10	50	35,96	8,94
	17	80	10	50	33,69	8,25
	18	66	10	50	35,47	9,75
	19	2	32	50	41,00	12,73
	Ukupno	301	10	50	35,48	8,78
df= 5/295						
F=1,232						
p(F)= 0,29						
UZORAK 3.-mišljenja o kompetencijama	14	22	23	49	36,45	7,10
	15	81	20	50	37,62	7,35
	16	96	10	50	35,74	8,20
	17	71	19	50	36,06	7,18
	18	59	10	50	34,51	8,27
	Ukupno	329	10	50	36,10	7,75
df=4/324						
F=1,472						
p(F)= 0,21						

Iz tablice 89. vidljivo je da rezultat analize varijance u sve tri ispitne skupine ne upućuje na statistički značajnu razliku između mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja i dobi učenika (uzorak 1.: $F=0,231$, $p=0,93$; uzorak 2.: $F=1,232$, $p=0,29$; uzorak 3.: $F=1,472$, $p=0,21$). Ovaj se rezultat može objasniti činjenicom kako veliki broj učenika nije uopće upoznat s problematikom interkulturalizma i interkulturalnoga odgoja i obrazovanja, stoga ni nema razvijeno mišljenje o navedenim pojmovima.

Naime, popriličan je broj učenika koji se nikada do sada nije susreo s pojmom interkulturalizma (uzorak 1.:16,1%; uzorak 2.:26,9%; uzorak 3.:36,8%) kao i broj učenika koji o interkulturalizmu nisu učili u školi ili su učili u manjoj mjeri (uzorak 1.: 75,1%; uzorak 2.: 93%; uzorak 3.: 92,7%). Imajući u vidu i druga istraživanja u kojima se također nije potvrdila razlika u interkulturalnoj osjetljivosti između ispitanika s obzirom na njihovu dob (Ayas, 2006; Lai, 2006; Fretheim, 2007; Westrick i Yuen, 2007; Bayles, 2009), nameće se zaključak kako dob nije presudan čimbenik u razvoju mišljenja prema interkulturalnim vrijednostima bilo u pozitivnome ili negativnome smjeru. Helmer (2007) je ispitujući razinu interkulturalne osjetljivosti djelatnika fakulteta u Kairu u odnosu na mnoge sociodemografske varijable pa tako i dob djelatnika zaključila kako postoji razlika u stupnju interkulturalne osjetljivosti između osoba mlađih i osoba starijih od pedeset godina što možda upućuje na objašnjenje da je raspon dobi učenika u ovome istraživanju premalen za postizanje statistički značajne razlike te da su značajne razlike vidljive u većem dobnom rasponu.

4.6.4. Provjera razlika u varijabli mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja i interkulturalni kontakt učenika

Kako bi se utvrdilo postojanje razlike u mišljenjima o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja s obzirom na interkulturalni kontakt učenika, provedena je analiza varijance. Rezultati *Levenovoga testa* homogenosti varijanci upućuju na činjenicu da su varijance u ispitnim skupinama slične (uzorak 1.: $p(W)=0,721$, $p>0,05$; uzorak 2.: $p(W)=0,085$, $p>0,05$; uzorak 3.: $p(W)=0,724$; $p>0,05$). Naime, interkulturalni se kontakt smatra varijablom koja je povezana s razinom interkulturalne osjetljivosti što je utvrđeno brojnim istraživanjima (Pederson, 1997; Westrick, 2003; Straffon, 2003; Westrick i Yuen, 2007; Buterin, 2013) u kojima je utvrđeno da osobe s većim interkulturalnim kontaktom iskazuju veću razinu interkulturalne osjetljivosti, što upućuje na pozitivnu korelaciju između ova dva konstrukta.

Analizom varijance testirane su razlike u mišljenjima o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja s obzirom na vrstu interkulturalnoga kontakta. Iz tablice 90. vidljivo je da ne postoji statistički značajna razlika između mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja skupina sva tri uzorka s obzirom na interkulturalni kontakt (uzorak 1.: $F=1,023$, $p=0,38$; uzorak 2.: $F=2,042$, $p=0,08$; uzorak 3.: $F=2,042$, $p=0,11$).

Tablica 90. Deskriptivni parametri i analiza varijance za varijablu mišljena o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja s obzirom na interkulturalni kontakt

INTERKULTURALNI KONTAKT		N	Min	Max	M	SD
UZORAK 1.-mišljenja o komeptencijama	bez kontakta	15	19	45	32,73	6,75
	imam poznanike kulturno drugačije od mene	60	19	50	36,47	7,84
	imam prijatelje kulturno drugačije od mene	112	10	50	36,04	7,59
	u obitelji imam roduke neke druge kulture	18	26	48	35,39	7,28
	Ukupno	205	10	50	35,87	7,59
df=3/201						
F=1,023						
p(F)= 0,38						
UZORAK 2.-mišljenja o kompetenijama	bez kontakta	20	10	50	32,50	11,02
	imam poznanike kulturno drugačije od mene	98	10	50	35,12	7,29
	imam prijatelje kulturno drugačije od mene	138	10	50	36,53	9,05
	u obitelji imam roduke neke druge kulture	41	10	50	35,02	9,68
	nešto drugo	4	22	33	27,25	5,56
	Ukupno	301	10	50	35,48	8,78
df= 4/296						
F=2,042						
p(F)= 0,08						
UZORAK 3.-mišljenja o kompetencijama	bez kontakta	36	19	50	35,92	6,78
	imam poznanike kulturno drugačije od mene	112	10	50	34,79	7,91
	imam prijatelje kulturno drugačije od mene	130	10	50	36,85	7,65
	u obitelji imam roduke neke druge kulture	51	23	50	37,500	7,80
	Ukupno	329	10	50	36,14	7,71
df=3/325						
F=2,042						
p(F)= 0,11						

Kada se usporede prosječne vrijednosti mišljenja o interkulturalnim kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja s obzirom na interkulturalni kontakt, vidljiva je primjetna razlika između učenika bez kontakta (uzorak 1.: M=32,73; uzorak2.: M=32,50; uzorak 3.: M=35,93) te učenika koji imaju kulturno drugačije prijatelje (uzorak 1.: M=35,39; uzorak 2.: M=36,53; uzorak 3.: M=36,85) i to u sva tri uzorka, međutim ta razlika nije statistički značajna.

Rezultati nekih drugih istraživanja upućuju isto tako na nepovezanost takozvanoga življenja u drugoj kulturi i razine interkulturalne osjetljivosti (Helmer, 2007; Bayles, 2009) pri čemu je istaknuto da najveće razlike među ispitanicima postoje samo u skupinama između kojih postoji minimalno deset godina života provedenih u nekoj drugoj zemlji. Imajući na umu navedene činjenice, može se zaključiti kako o povezanosti interkulturalnoga kontakta i razine interkulturalne osjetljivosti postoje oprečna mišljenja, čemu pridonose i rezultati ovoga istraživanja kojima se nije potvrdila povezanost između mišljenja o interkulturalnim kompetencijama i vrste interkulturalnoga kontakta.

4.7. POTVRDA HIPOTEZA ISTRAŽIVANJA

Radi preglednosti rezultata dobivenih statističkom obradom podataka, prikazan je njihov sažetak prema postavljenim hipotezama istraživanja. Nakon sažetka rezultata slijede zaključna razmatranja, opis ograničenja i prednosti provedenoga istraživanja te znanstveni doprinos istraživanja.

4.7.1. Poznavanje temeljnih obilježja interkulturalizma (pojam, cilj i vrijednosti)

Prvom se hipotezom pretpostavilo da postoji statistički značajna razlika u poznavanju temeljnih obilježja interkulturalizma (pojam, cilj, vrijednosti) s obzirom na dvojezični status učenika i vrstu dvojezičnosti. Statističkom obradom, odnosno primjenom postupka analize varijance pokazalo se da je ova hipoteza djelomično potvrđena. Naime, u varijabli pojam „interkulturalizam“ provedbom analize varijance potvrđena je statistički značajna razlika između ispitivanih skupina, a *Turkey post hoc testom* utvrđena je statistički značajna razlika između sukcesivno dvojezičnih i jednojezičnih učenika. Pri tome je utvrđena razlika interpretirana u korist sukcesivno dvojezičnih učenika, budući da su navedeni učenici postigli veću prosječnu vrijednost rezultata u ovoj varijabli od jednojezičnih učenika. Provedbom analize varijance u varijabli poznavanje cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja između simultano dvojezičnih, sukcesivno dvojezičnih i jednojezičnih učenika nije utvrđena statistički značajna razlika između navedenih ispitanika. Međutim, provedbom analize varijance u varijabli poznavanje „vrijednosti“ koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem, potvrđena je statistički značajna razlika između ispitivanih skupina te *Turkey post hoc testom* utvrđena razlika između sukcesivno dvojezičnih i jednojezičnih učenika također u korist sukcesivni dvojezičnih učenika.

Temeljem ukupno iznesenih rezultata može se reći kako je prva hipoteza, kojom je pretpostavljeno postojanje statistički značajne razlike u poznavanju temeljnih obilježja interkulturalizma (pojam, cilj, vrijednosti) s obzirom na dvojezični status učenika i vrstu dvojezičnosti, djelomično potvrđena. Potvrdile su se razlike između sukcesivno dvojezičnih učenika i jednojezičnih učenika u varijablama pojam „interkulturalizam“ i „vrijednosti“ koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem. Pri tome je zaključeno kako se dvojezičnim obrazovanjem, ne promiču samo jezična i komunikacijska znanja i vještine već i znanja o interkulturalizmu i vrijednostima koje se njime promiču.

4.7.2. Razina interkulturalne osjetljivosti

Drugom je hipotezom pretpostavljena statistički značajna razlika između dvojezičnih i jednojezičnih učenika u razini interkulturalne osjetljivosti, odnosno razini etnocentrizma i etnorelativizma. Dobivenim se rezultatima analize varijance nije potvrdila statistički značajna razlika između ispitivanih skupina, odnosno između dvojezičnih i jednojezičnih učenika. Na temelju deskriptivnih parametara ukupnih vrijednosti za varijable etnocentrizam i etnorelativizam utvrđena je niska razina etnocentrične orijentacije te blaga razina etnorelativne orijentacije učenika triju ispitivanih skupina.

Trećom je hipotezom pretpostavljena statistički značajna razlika između sukcesivno dvojezičnih i simultano dvojezičnih učenika u razini interkulturalne osjetljivosti, međutim analizom varijance navedena razlika nije potvrđena. Može se, stoga, zaključno reći kako druga i treća hipoteza istraživanja nisu potvrđene, odnosno kako ne postoji statistički značajna razlika u razini etnocentrizma i etnorelativizma između simultano dvojezičnih, sukcesivno dvojezičnih i jednojezičnih učenika.

4.7.3. Mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga obrazovanja

Četvrtom se hipotezom pretpostavila pozitivna usmjerenost mišljenja učenika o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja te statistički značajna razlika u tim mišljenjima s obzirom na dvojezični status i vrstu dvojezičnosti, spol, dob i interkulturalni kontakt učenika. Statističkom obradom odnosno izračunom deskriptivnih parametara ukupne vrijednosti za varijablu „mišljenja“ o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja, utvrđeno je da su mišljenja učenika svih triju ispitivanih skupina blago pozitivno usmjerena. Postupkom analize varijance provjerena je razlika u navedenoj varijabli s obzirom na postojanje i vrstu dvojezičnosti učenika pri čemu nije utvrđena statistički značajna razlika. Nadalje, postupkom *Studentova t-testa* provjerena je razlika u mišljenjima učenika s obzirom na spol sve tri skupine učenika te je dobivenim rezultatima utvrđena statistički značajna razlika u mišljenjima o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja između učenika i učenica. Zaključeno je kako učenice iskazuju pozitivnija mišljenja od učenika. Postupkom analize varijance provjerena je razlika u mišljenjima o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja s obzirom na dob sve tri skupine učenika, međutim

rezultatima analize varijance nije utvrđena statistički značajna razlika. I konačno, postupkom je analize varijance provjerena razlika u mišljenjima o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja s obzirom na vrstu interkulturalnoga kontakta učenika, no dobivenim se rezultatima nije potvrdila statistički značajna razlika između ispitivanih skupina. Temeljem ukupno iznesenih rezultata može se reći kako je četvrta hipoteza djelomično potvrđena. Naime, rezultati upućuju na blagu pozitivnu usmjerenost mišljenja učenika, što je hipotezom i pretpostavljeno. Iako se očekivala statistički značajna razlika mišljenja učenika s obzirom na dvojezični status i vrstu dvojezičnosti, spol, dob i interkulturalni kontakt, potvrđena je statistički značajna razlika samo u odnosu na spol i to u korist učenica u sva tri uzorka.

5. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Polazeći od suvremenih interpretacija dvojezičnosti i prikaza najčešćih modela dvojezičnoga obrazovanja u svijetu, u radu se problematizira dvojezičnost iz sociolingvističke i interkulturalne perspektive te daje pregled dvojezičnih modela nastave u Hrvatskoj uključujući i modele nastave na jezicima i pismu učenika pripadnika nacionalnih manjina. Predmet rasprave ovoga istraživanja usmjeren je na ulogu fenomena dvojezičnosti kao i dvojezičnih modela obrazovanja srednjoškolskih učenika u razvoju interkulturalnoga učenja i interkulturalne osjetljivosti. Uz pokušaj što cjelovitijeg prikaza navedenih fenomena u radu se raspravlja o nužnoj povezanosti jezika i kulture, posebno u kontekstu dvojezičnoga obrazovanja, odnosno u smislu razvoja osobnoga i društvenog višejezičnog i interkulturalnog identiteta učenika. U skladu s već poznatim teorijskim postavkama dvojezičnih programa i modela obrazovanja, ističe se važnost promicanja ne samo jezične kompetencije učenika, već i komunikacijske te interkulturalne kompetencije kao i implementacije interkulturalnih sadržaja u sve programe srednjoškolskoga obrazovanja.

Pregledom teorijskih promišljanja i sažimanjem empirijskih rezultata provedenoga istraživanja doneseni su zaključci koji jasno upućuju na određene nedostatke postojećih modela dvojezičnoga obrazovanja u Hrvatskoj. Naime, u istraživanju se pošlo od pretpostavke da će dvojezični učenici, neovisno o vrsti dvojezičnosti, pokazati bolje poznavanje temeljnih interkulturalnih odrednica te imati veću razinu interkulturalne osjetljivosti, to jest veću razinu etnorelativne orijentacije u odnosu na jednojezične učenike. Isto tako, očekivale su se razlike u usmjerenosti mišljenja učenika prema kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja s obzirom na dvojezični status i vrstu dvojezičnosti, spol, dob i vrstu interkulturalnoga kontakta učenika.

Prema rezultatima istraživanja vidljivo je da većina učenika triju uzroka, dakle, simultano dvojezičnih, sukcesivno dvojezičnih i jednojezičnih učenika, ima neka saznanja o pojmu „interkulturalizam“ te da su ta saznanja dobili u najvećoj mjeri putem medija, a tek potom u školi. Učenici svih triju uzorka učili su o interkulturalizmu tek u manjoj mjeri putem formalnoga obrazovanja i to najviše u sklopu nastavnih predmeta povijesti i sociologije. S obzirom na teorijska promišljanja o integriranosti interkulturalnoga učenja u područje glotodidaktike, nameće se zaključak kako je nastava stranih jezika u Hrvatskoj ipak primarno usmjerena na razvoj jezične, a manje na razvoj komunikacijske i interkulturalne kompetencije.

Rezultati ispitivanja osobnoga interesa učenika za interkulturalnom tematikom kao i načina uvođenja interkulturalnih sadržaja u kurikulume nastave upućuju na činjenicu da učenici generalno iskazuju interes za interkulturalnim učenjem, međutim, procjenjuju kako bi se to učenje ipak trebalo odvijati tijekom sata razrednoga odjela neovisno radi li se osnovnoj ili srednjoj školi. Rezimirajući navedene činjenice može se općenito reći kako nema značajne razlike u razini informiranosti o interkulturalizmu kao i interesu za takvom tematikom između ispitivanih skupina. Imajući na umu činjenicu kako su interkulturalni sadržaji u Nacionalnome okvirnome kurikulumu integrirani u područje građanskoga odgoja i obrazovanja i to kao međupredmetne teme, koje se još uvijek provode sporadično, ili u sadržaje fakultativnih predmeta koji pak nisu za sve učenike obvezni, dobiveni rezultati zapravo indiciraju stvarno stanje implementiranosti interkulturalnih sadržaja u sadržaje formalnoga gimnazijskog obrazovanja.

Dobivenim rezultatima ispitivanja razlika između navedenih skupina učenika u poznavanju temeljnih obilježja interkulturalizma, koja obuhvaćaju poznavanje pojma „interkulturalizam“, cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja te „vrijednosti“ koje se takvim obrazovanjem promiču, potvrdila se pretpostavljena statistički značajna razlika između sukcesivno dvojezičnih učenika, to jest učenika polaznika dvojezičnih modela obrazovanja te jednojezičnih učenika, to jest učenika polaznika redovitih gimnazijskih programa i to u dvije varijable: poznavanje pojma „interkulturalizam“ te „vrijednosti“ koje se interkulturalnim odgojem i obrazovanjem promiču. Dobiveni rezultati potvrđuju dosadašnja teorijska promišljanja, ali i empirijska istraživanja prema kojima se dvojezičnim obrazovanjem pored višejezičnosti, promiče i interkulturalno učenje. Budući da se interkulturalna kompetencija sastoji od triju glavnih komponenti, kognitivne, afektivne i ponašajne, dvojezični učenici imaju upravo u potonjoj prednost prema jednojezičnima s obzirom na aktivnu participaciju u dvama jezicima, a time i lakše stupanje u interakciju i odnos s drugima.

Kada je riječ o razini interkulturalne osjetljivosti, odnosno razini etnocentrizma i etnorelativizma učenika, može se reći kako učenici svih triju ispitivanih skupina iskazuju nisku razinu etnocentrične orijentacije te blagu razinu etnorelativne orijentacije. Dobivenim rezultatima nije se potvrdila pretpostavljena statistički značajna razlika između dvojezičnih i jednojezičnih učenika kao ni između učenika različitoga tipa dvojezičnosti što upućuje na zaključak kako se dvojezični i jednojezični učenici ne razlikuju s obzirom na interkulturalnu osjetljivost. Ovi su rezultati zapravo indikatori s jedne strane, nedovoljno pouzdanoga mjernog instrumenta koji možda i nije dovoljno osjetljiv za ispitivanje razlika među navedenim skupinama te s druge strane činjenice da se možda obrazovanjem putem

dvojezičnih modela u Hrvatskoj ne promiče razvoj interkulturalne osjetljivosti učenika u mjeri u kojoj je to očekivano. Navedeni se zaključak može iskoristiti kao poligon za pokretanje novih ideja i promišljanja o implementaciji interkulturalnoga učenja kako u redovite kurikulume, prije svega nastave stranoga jezika, tako i u kurikulume nastave dvojezičnih modela obrazovanja, od kojih se ipak očekuje iskorak u smislu provođenja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja te razvoja višejezične i interkulturalne kompetencije učenika. Isto tako, unatoč valjanim karakteristikama mjernoga instrumenta, vidljivo je kako je nužna revizija postojećega ili možda čak konstrukcija novoga instrumenta kojim će se ispitivati interkulturalna osjetljivost.

Analizom rezultata istraživanja usmjerenosti mišljenja učenika o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja zaključeno je kako učenici triju ispitivanih skupina posjeduju pozitivna mišljenja o navedenim kompetencijama. Utvrđena je statistički značajna razlika u spomenutim mišljenjima s obzirom na spol učenika i to u sve tri skupine ispitanika. Međutim, nisu potvrđene razlike u mišljenjima s obzirom na postojanje i vrstu dvojezičnosti, dob i vrstu interkulturalnoga kontakta. Ovi rezultati djelomično se poklapaju s dosadašnjim istraživanjima slične tematike, posebno kada je riječ o spolu, budući da u većini istraživanja, kao i u ovome istraživanju, dobivena razlika između ispitanika govori u korist ženskih ispitanika. Takvi rezultati navode na zaključak kako su žene u odnosu na muškarce ipak otvorenije i fleksibilnije po pitanju raspoloženja ili vrijednosnoga odnosa prema različitostima.

Polazeći od navedenih rezultata i utvrđenih činjenica može se reći kako postoje relativno male razlike u poznavanju temeljnih obilježja interkulturalizma između učenika s obzirom na postojanje i vrstu dvojezičnosti, odnosno model obrazovanja učenika. Te su razlike u korist dvojezičnih učenika najvjerojatnije rezultat višejezične kompetencije učenika, no ne i strukture dvojezičnih modela obrazovanja, odnosno kurikuluma dvojezične nastave. U tome smislu, rezultati ovoga istraživanja imaju relevantne neposredne implikacije za školski kontekst interkulturalnoga učenja i to u dvojakom smislu: vidljivo je nužno primjenjivanje integriranoga interkulturalnog odgoja i obrazovanja u redovitome srednjoškolskom obrazovanju kao i revidiranje postojećih modela dvojezičnoga obrazovanja u smislu promicanja višejezične i interkulturalne kompetencije.

Zaključno, može se reći kako provedeno istraživanje može poslužiti u promišljanju i izradi smjernica za kvalitetniji interkulturalni odgoj i obrazovanje na srednjoškolskoj razini, kao i u unapređenju postojećih modela dvojezičnoga obrazovanja u Hrvatskoj. Pri tome je potrebno napomenuti kako unatoč ograničenjima, koji se odnose, prije svega, na nedovoljno pouzdane određene skale mjernoga instrumenta, ali i prigodan uzorak zbog čega postojeće rezultate nije moguće poopćavati, isti mogu poslužiti kao indikator trenutne provodljivosti interkulturalnoga odgoja i obrazovanja u različitim gimnazijama kao i dvojezičnim modelima srednjoškolskoga obrazovanja. Mnoga su pitanja, međutim, ostala otvorena za neka daljnja istraživanja. Jedno od njih je uloga interkulturalne osjetljivosti nastavnika u promicanju i provedbi intrkulturalnih sadržaja u nastavi, kako redovitih programa tako i dvojezične nastave. Isto tako, upitno je može li se interkulturalna osjetljivost doista egzaktno mjeriti, budući da se radi o izuzetno složenoj i brojnim čimbenicima uvjetovanom fenomenu. Potonje pitanje povlači za sobom pitanje konstrukcije valjanih, pouzdanih, osjetljivih i objektivnih instrumenata kojima bi se potonja mogla točnije mjeriti.

Konačno, rezultati i zaključci ovoga rada mogu doprinijeti razvoju novih teorijskih pristupa problematici dvojezičnoga obrazovanja, ali i razvoju redovitih modela obrazovanja u smislu razvoja interkulturalne kompetencije učenika čime će provedeno znanstveno istraživanje imati implikacije i na praktičnoj, provedbenoj razini.

6. POPIS LITERATURE

Adler, N. (1997), *International Dimensions of Organizational Behavior* (3 ed.). Cincinnati, Ohio: South-Western College Pub.

Applegate, J. L., Sypher, H. E. (1988), Constructivist theory and intercultural communication research. U: Kim, Y., Gudykunst, W. (ur.), *Theoretical perspectives in intercultural communication*. Beverly Hills, CA: Sage, str. 41-65.

Arasaratnam, L. A., Doerfel, M. L. (2005), Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29 (2005), str. 137–163.

Argyle, M. (1972), *Nonverbal communication in human social interaction*. U: Hinde, R. A. (ur.), *Non-Verbal Communication*. Cambridge University Press, str. 243-269.

Ayas, H. M. (2006), *Assessing intercultural sensitivity of third-year medical students at The George Washington University* (Doctoral dissertation). George Washington University.

Bachman, L. F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. F., Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.

Baetens Beardsmore, H. (1986), *Bilingualism: Basic principles*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Bagarić, V., Mihaljević Djigunović, J. (2007), Definiiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika*, 8 (1), str. 84-93.

Baker, C. (1988), *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters LTD.

Baker, C., Prys Jones, S. (1998), *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. (2011), *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters LTD.

Balón, D. G. (2004), *Racial, ethnic, and gender differences among entering college student attitudes toward leadership, culture, and leader self-identification: A focus on Asian Pacific Americans*. Unpublished doctoral dissertation. University of Maryland, College Park.
<http://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/1776/umi-umd1754.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (10. 5. 2016)

Barrett, M. (2013), Introduction-Interculturalism and multiculturalism: concepts and controversies. U: Barrett, M (ur.), *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*. Strasbourg: Council of Europe publishing, str.15-43.

Bartram, D. (2001), *Predicting competency dimensions from components: A validation of the two-step process*. Thames Ditton, UK: SHL Group.

Batibo, H. M. (2005), *Language Decline and Death in Africa: Causes, Consequences and Challenges*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bayles, P. P. (2009), *Assesing the intercultural sensitivity of elementary teachers in bilingual schools in a Texas school dictrict* (Doctoral dissertation). University of Minnesota.
<http://conservancy.umn.edu/handle/11299/49152> (20. 4. 2016.)

Bedeković, V. (2011), *Interkulturalne kompetencije nastavnika* (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Ben-Ari, R., Amir, Y. (1988), Intergroup contact, cultural information, and change in ethnic attitudes. U: Stroebe, W., Kruglanski, A. W., Bar-Tal, D., Hewstone, M. (ur.), *The social psychology of intergroup conflict: Theory, research and applications*. New York: Springer-Verlag. str. 151-167.

Bendek, W. (2003), Globalni i europski okvir za zaštitu i promicanje ljudskih prava. U: Vučinić, N. B., Spajić-Vrkaš, V., Bjeković, S. (ur.), *Ljudska prava za nepravnike*. Centar za ljudska prava Univerziteta Crne Gore, Podgorica i Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, str. 13-53.

Bennett, M. J. (1986), A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10 (2), str. 179-196.

Bennet, M. J. (1993), Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. U: Paige, M. (ur.), *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, str. 21-71.

Bennet, J. M., Bennett, M. J. (2004), Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. U: Landis, D., Bennet, J. M. i Bennet, M. J. (ur.), *Handbook of intercultural training*. London: Sage, str. 147-165.

Bennett, M. J. (2009), Supplement 2: Best practice for intercultural learning in international educational exscange. *Intercultural education*, 20 (S1-2), (S1-13), str. 1-13.

Benson, P. G. (1987), Measuring cross-cultural adjustment: The problem of criteria. *International Journal of Intercultural Relations*, 2 (1), str. 21-37.

Ben-Zeev, S. (1977), The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, 48 (3), str. 1009-1018.

Berardo, K. (2005), *Intercultural Competence: A synthesis and discussion of current research and theories*. University of Luton. Unpublished paper.
http://www.diversophy.com/ic_comp/LinkedDocuments/ICCompetence-Berardo.pdf. (3. 3. 2016.)

- Bhawuk, D. P. S., Brislin, R. (1992), The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16 (4), str. 413-436.
- Bialystok, E. (1991), Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency U: Bialystok, E. (ur.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 113-141.
- Bialystok, E., Hakuta, K. (1999), Confounded Age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. U: Birdsong, D. (ur.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, NJ: Erlbaum, str. 161-181.
- Bialystok, E. (2006), Language and Literacy Development. U: Ritchi, W. C., Bhatia T. K. (ur.), *Handbook of bilingualism*. San Diego: Academic Press, str. 121 - 158.
- Birdsong, D. (1992), Ultimate attainment in second language acquisition. *Language*, 68 (4), str. 706-755.
- Blažević Simić, A. (2011), Socijalna distanca hrvatskih srednjoškolaca prema etničkim i vjerskim skupinama. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1), str. 153-170.
- Blažević Simić, A. (2014), *Modeli obrazovanja na jezicima manjina: komparativna analiza europskih iskustava* (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Bloomfield, L. (1933), *Language*. New York: Holt.
- Bochner, S. (2003), Culture Shock Due to Contact with Unfamiliar Cultures. *Psychology and Culture*, 8 (1), str. 1-16.
- Brisk, M. E. (2006), *Bilingual Education: From Compensatory to Quality Schooling*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum.
- Bucholtz, M., Hall, K. (2005), Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7 (4-5), str. 585-614.
- Buterin, M. (2013), *Interkulturalna osjetljivost učenika srednjih škola* (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Byram, M. (1989), *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M., Zarate, G. (1997), Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. U: Byram, M., Zarate, G., Neuner, G. (ur.), *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe, str. 9-43.

Byram, M. i Guilherme, M. (2000), Human rights, cultures and language teaching. U: Osler, A. (ur.), *Citizenship and Democracy in Schools: Diversity, Identity, Equality*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, str. 63.-78.

Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002), *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf (15. 3. 2016.)

Byram, M. (2005), *European Language Portfolio. Theoretical model and proposed template for an autobiography of 'key intercultural experiences'*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

Byram, M. (2009), Evaluation and/or Assessment of Intercultural Competence. U: Hu, A., Byram, M. (ur.), *Intercultural Competence and Foreign Language Learning. Models, Empiricism and Assessment*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, str. 215-234.

Canale, M., Swain, M. (1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1) Canale, M., Swain, M. (1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, str. 1-47.

Canale, M., Swain, M. (1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, str. 1-47.
, str. 1-47.

Capotorti, F. (1991), *Study on the Rights of Persons Belonging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities*. Geneva: UN Documents.

Chen, G. M., Starosta, W. J. (1996), Intercultural communication competence: A synthesis. U: Burleson, B. R. i Kunel, A. W. (ur.), *Communication Yearbook 19*. Thousand Oaks, CA: Sage, str. 353-383.

Chen, G. M., Starosta, W. J. (1998), A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human communication*, 2 (1), str. 1-16.

Chen, G. M., Starosta, W. J. (2000), The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication*, 3 (1), str. 1-15.

Cifrić, I. (2009), *Kultura i okoliš*. Zaprešić: Visoka škola za poslovanje i upravljanje „Baltazar Adam Krčelić“.

Cloud, N., Genesee, F., Hamayan, E. (2000), *Dual language instruction: A handbook for enriched education*. Boston: Heinle & Heinle.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (2001), Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Unit.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf. (16. 2. 2015.)

Corbaz, P. C. (2005), *Assesing the effect of foreign language immersion programs on intercultural sensitivity in elementary students* (M. S. Thesis). Oklahoma State University.

<http://digital.library.okstate.edu/etd/umi-okstate-1320.pdf> (15. 4. 2016.)

- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009), *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
www.coe.int/lang (15. 4. 2015.)
- Crozet, C., Liddicoat, A. J. (2000), Teaching culture as an integrated part of language: Implications for the aims, approaches and pedagogies of language teaching. U: Liddicoat, A. J., Crozet, C. (ur.), *Teaching Languages, Teaching Cultures*. Melbourne: Language Australia, str. 1-18.
- Cuccioletta, D. (2002), Multiculturalism or transculturalism: towards a cosmopolitan citizenship. *London Journal of Canadian Studies*, 17 (1), str.1-11.
- Cumins, J., Gulutsan, M. (1974), Bilingual education and cognition. *The Alberta Journal of Educational Research*, 20 (3), str. 259-269.
- Čačić-Kumpes, J., Kumpes, J. (2005), Etničke manjine: elementi definiranja i hijerarhizacija prava na razliku. *Migracijske i etničke teme*, 21 (3), str. 173-186.
- De Mejia, A. M. (2002), *Power, Prestige and Bilingualism*. Multilingual Matters LTD.
- Deardorff, D. K. (2006), The Identification and Assessment of Intercultural Competence. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), str. 241-266.
- Deardorff, D. K. (2009), Synthesizing Conceptualizations of Intercultural Competence: A Summary and Emerging Themes. U: Deardorff, D. K. (ur.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage, str. 264–270.
- DeJaeghere, J. G., Cao, Y. (2009), Developing U. S. teachers intercultural competence: Does professional development matter? *International Journal of Intercultural Relations*, 33 (5), str. 437-447.
- DeKeyser, R. (2000), The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22 (4), str. 499 – 533.
- De Villiers, J. O., deVilliers, P. A. (1978), *Language Acquisition*. Cambridge. MA: Harvard University Press.
- Diebold, A. R. (1961), Incipient Bilingualism. *Language*, 37 (1), str. 97–112.
- Diebold, A. R. (1964), Incipient bilingualis. U: Hymes, D. (ur.), *Language in Culture and Society*. New York: Harper and Row. str. 495-511.
- Dokument Kopenhaškog sastanka OESS-a o ljudskoj dimenziji* (1990), OESS.
http://gong.hr/media/uploads/podnesak_za_sabor_i_usud_svi_mi-za_hr_svih_nas.pdf (15. 3. 2016.)

Dong, Q., Day, K. D., Collaco, C. M. (2008), Overcoming Ethnocentrism through Developing Intercultural Communication Sensitivity and Multiculturalism. *Human Communication*, 11 (1), str. 27-38.

Dragojević, S. (1999), Multikulturalizam, interkulturalizam, transkulturalizam, plurikulturalizam: suprotstavljeni ili nadopunjujući koncepti. U: Čačić-Kumpes, J. (ur.), *Kultura, etničnost, idenitet*. Zagreb: Institucije za migracije i narodnosti, str. 77-88.

Drandić, D. (2013), *Interkulturalna osjetljivost nastavnika kao pretpostavka razvoja interkulturalne osjetljivosti učenika* (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Edwards, J. R. (1985), *Language, Society and Identity*. Oxford: Blackwell

Edwards, J. R. (2006), Foundations of Bilingualism. U: Ritchi, W. C., Bhatia T. K. (ur.), *Handbook of bilingualism*. San Diego: Academic Press, str. 7 - 32.

Europska konvencija o kulturi (1954), Paris: Council of Europe. <http://www.icomos-hrvatska.hr/documents/1954%20Europska%20konvencija%20o%20kulturi.pdf> (3. 3. 2016.)

Europska povelja o regionalnim ili manjinskim jezicima (1992), Strasbourg: Council of Europe. https://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter_hr.pdf (15. 3. 2016.)

Europska socijalna povelja (1965), Torino: Council of Europe. http://zaklada.civilnodrustvo.hr/upload/File/hr/izdavastvo/digitalna_zbirka/europska_socijalna_povelja.pdf (16. 2. 2016.)

Europska konvencija za sprječavanje mučenja i nečovječnog ili ponižavajućeg postupka ili kazne (1987), Strasbourg: Council of Europe. <http://www.cpt.coe.int/lang/hrv/hrv-convention.pdf> (13. 2. 2016.)

Fantini, A. E. (2000), *A central concern: Developing intercultural competence*. SIT Occasional Paper Series, Brattleboro (VT), str.25-42.

Ferguson, C. A., Houghton, C., Wells, M. H. (1977), Biligual education: An international perspective. U: Splosky, B., Cooper, R. (ur.), *Frontiers of Bilingual Eduvation*. Rowley, MA: Newbury House, str. 159-194.

Fishman, J. A. (1967), Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. *Issue Journal of Social Issues*, 23 (2), str. 29-38.

Fishman, J. A. (1977), The social science perspective. *Bilingual Education: Current Perspectives*. Srlington, VA: Center for Applied Linguistics, 1 (1) str. 1-49.

Franjčić, M. (2010), *Religijska inkulturacija i razvoj interkulturalne osjetljivosti u nastavi vjerskog odgoja* (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- Fretheim, A. (2007), *Assessing the intercultural sensitivity of educators in an American international school* (Doctoral dissertation). University of Minnesota.
<http://search.proquest.com/docview/304823160> (12. 2. 2016.)
- Gajić, O. (2011), Interkulturalna dimenzija kurikulumu građanskog odgoja i demokratizacija obrazovanja. *Pedagoška istraživanja*, 8 (2), str. 103-117.
- Gallagher-Brett, A. (2005), *Seven Hundred Reasons for Studying Languages*. Southampton: Higher Education Academy. https://www.llas.ac.uk/resourcedownloads/6063/700_reasons.pdf (15. 5. 2016.)
- Genesee, F. (1978), Is there an optimal age for starting second language instructions?. *McGill Journal of Education*, 13 (1), str. 145-154.
- Genesee, F. (1987), *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Genesee, F. i Gandara, P. (1999), Bilingual education programs: A cross-national Perspective. *Journal of Social Issues*, 55 (4), str. 665-685.
- George, D., Mallery, P. (2010), *IBM SPSS Statistics 19 Step by Step: A Simple Guide and Reference (12th Edition)*, Boston: Pearson.
- Giddens, A. (2007), *Sociologija*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Goekler, J. J. (2010), *Uchi-soto (inside-outside): Language and Culture in Context for the Japanese as Foreign Language (JFL) Learner*. (M. S. Thesis). Faculty of California State University, Chico.
<https://www.scribd.com/document/266400152/Uchi-Soto-Inside-Outside-Language-and-Culture-in-Context-for-the-Japanese-as-a-Foreign-Language-JFL-Learner> (12. 3. 2016.)
- Green, PC. (1999), *Building robust competencies: Linking human resource systems to organizational strategies*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Greenhotz, J. (2000), Assessing cross-cultural competence in transnational education: The intercultural development inventory. *Higher Education in Europe*, 25 (3), str. 411-416.
- Grosjean, F. (1982), *Life with Two Languages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2010), *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education (2010)*, Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/EducInter_en.asp (16. 2. 2016.)
- Hakuta, K. (1986), *Mirror of language: The debate of bilingualism*. New York: Basic Books.
- Hall, E. T. (1976), *Beyond culture*. New York: Doubleday.

- Hall, S. (1990), Cultural Identity and Diaspora. U: Rutherford, J. (ur), *Identity: Community, Culture and Difference*. London: Lawrence&Wishart. str. 222-237.
- Hamers, J. F., Blanc, M. H. A. (2000), *Bilinguality and Bilingualism (2nd edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hanvey, R. G. (1976), *An Attainable Global Perspective*. New York: Global Perspectives in Education.
- Harbon, L., Browett, J. (2006), Intercultural language education: challenges for Australian teacher educators. *Babel*, 41 (1), str. 28-33.
- Haške preporuke o pravu nacionalnih manjina na obrazovanje* (1996). The Hague: Foundation on Inter-Ethnic Relations.
<http://www.osce.org/hr/hcnm/32182?download=true> (13. 3. 2016.)
- Helmer, J. (2007), *Factors influencing the referral of English language learners within an international elementary school: A mixed methods approach* (Doctoral dissertation). University of Minnesota.
<http://search.proquest.com/docview/304839688> (15. 5. 2016.)
- Helsinški završni (1975), Konferencija o europskoj sigurnosti i suradnji Helsinki, 1975.
[http://www.mvep.hr/hr/vanjska-politika/multilateralni-odnosi/organizacija-za-europsku-sigurnost-i-suradnju-\(oess\)/](http://www.mvep.hr/hr/vanjska-politika/multilateralni-odnosi/organizacija-za-europsku-sigurnost-i-suradnju-(oess)/) (18. 3. 2016.)
- Heršak, E., Čičak-Chad, R. (1991), Kanada: Multikulturalizam. *Migracijske teme*, 7 (1), str. 13-28.
- Heyward, M. (2002), From international to intercultural. *Journal of Reserach in International Education*, 1 (1), str. 9-32.
- Hill, I. (2006), Student types, school types and their combined influence on the development of intercultural understanding. *Journal of Reserach in International Education*, 5 (1), str.5-33
- Hockett, C. F. (1958), *A Course in Modern Linguistics*. New York: The Macmillan Company.
- Hofstede, G. (1991), *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw Hill UK.
- Howard, E. R., Christian, D. (2002), *Two way Immersion 101: Designing and Implementating a Two-Way Immersion Education Program at the Elementary Level*. University of California at Santa Cruz: CREDA.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2005), Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), str. 251-266.

Hrvatić, N. (2007), Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 41-58.

Hržica, G., Padovan, N., Kovačević, M. (2011), Različnost dvojezičnih zajednica s obzirom na socioekonomski status članova zajednice, status jezika i okolinske utjecaje. *Lahor*, 2 (12), str. 175-196.

Hymes, D. (1972), On Communicative Competence. U: Pride, J. B., Holmes, J. (ur.), *Sociolinguistics*. London: Penguin, str. 269-293.

Ianco-Worrall, A. (1972), Bilingualism and cognitive development. *Child development*, 43 (4), str. 1390-1400.

Ivašac Pavliša, J., Lenček, M. (2011), Fonološke vještine i fonološko pamćenje: nema razlike između djece urednoga jezičnog razvoja, djece s perinatalnim oštećenjem mozga i djece s posebnim jezičnim teškoćama kao temeljni prediktor čitanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47 (1), str. 1-16.

Jagić, S. (2002), *Interkulturalno-pedagoške promjene pod utjecajem turizma u slobodnom vremenu* (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Jelaska, Z. (2005), Materinski, drugi, strani i ostali jezici. U: Jelaska, Z. (ur.), *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska Sveučilišna Naklada. str. 24.-38.

Jelaska, Z. (2007), Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. *Lahor*, 2 (3), str. 86-99.

Jelaska, Z. (2012), Ovladavanje materinskim i inim jezikom. U: Mićanović, M. (ur.), *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, str. 19-35.

Jurčić, M., Matešić, I. (2010), Povezanost razrednog ozračja i interkulturalne osjetljivosti. *Školski vjesnik*, 59 (4), str. 495-510.

Katunarić, V. (1991), Jedan uvod u interkulturalizam. *Theleme*, 37 (2), str. 111-132.

Katunarić, V. (1996), Tri lica kulture. *Društvena istraživanja*, 5 (5-6), str.831-858.

Kelley, C., Meyers, J. (1992), *The Cross-Cultural Adaptability Inventory (CCAI)*. Minneapolis, MN: National Computer Systems.

Key competences for lifelong learning: A European reference framework. European Parliament.

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962> (15. 2. 2015.)

- Kim, Y. (1988), *Communication and cross-cultural adaptation*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Kim, Y. Y. (1992), *Development of intercultural identity*. Paper presented at the annual conference of the International Communication Association, Miami FLA.
- Kim, Y. Y. (2006), From ethnic to interethnic: The case for identity adaptation and transformation. *Journal of Language and Social Psychology*, 25 (3), str.283-300.
- Kim, Y. Y. (2007), Ideology, identity and intercultural Communication: An analysis of differing academic conceptions of cultural identity. *Journal of Intercultural Communication Research*, 36 (3), str. 237-253.
- Kim, Y. Y. (2008), Intercultural personhood: Globalization and a way of being. *International Journal of Intercultural Relations*, 32 (4), str. 359-368.
- Kline, R. B. (1998), *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Koester, J., Olebe, M. (1988), The behavioral assessment scale for intercultural communication effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 12 (1), str. 233-246.
- Kohler, M. (2015), *Teachers as Mediators in the Foreign Language Classroom*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda* (1950). Rim: Council of Europe [http://www.zakon.hr/z/364/\(Europska\)-Konvencija-za-za%C5%A1titu-ljudskih-prava-i-temeljnih-sloboda](http://www.zakon.hr/z/364/(Europska)-Konvencija-za-za%C5%A1titu-ljudskih-prava-i-temeljnih-sloboda) (15. 3. 2016.)
- Konvencija o uklanjanju svih oblika diskriminacije žena* (1979), Ujedinjeni narodi. [http://www.mvep.hr/hr/vanjska-politika/multilateralni-odnosi-staro-ijvhj/ujedinjeni-narodi-\(un\)/ljudska-prava-u-rh/](http://www.mvep.hr/hr/vanjska-politika/multilateralni-odnosi-staro-ijvhj/ujedinjeni-narodi-(un)/ljudska-prava-u-rh/) (15. 3. 2016.)
- Konvencija protiv torture i drugih okrutnih, nečovječnih ili ponižavajućih postupaka ili kažnjavanja* (1984), Ujedinjeni narodi. [http://www.mvep.hr/hr/vanjska-politika/multilateralni-odnosi-staro-ijvhj/ujedinjeni-narodi-\(un\)/ljudska-prava-u-rh/](http://www.mvep.hr/hr/vanjska-politika/multilateralni-odnosi-staro-ijvhj/ujedinjeni-narodi-(un)/ljudska-prava-u-rh/) (15. 3. 2016.)
- Konvencija o pravima djeteta* (1989), Ujedinjeni narodi. <http://www.mvep.hr/hr/vanjska-politika/multilateralni-odnosi0/multi-org-inicijative/ujedinjeni-narodi/konvencija-o-pravima-djeteta/> (15. 3. 2016.)
- Kovačević, M. (1997), Jezik i jezične sastavnice. U: Ljubešić, M. (ur.), *Jezične teškoće školske djece*. Zagreb: Školske novine, str.31-38.
- Kramsch, C. (2003), From practice to theory and back again. U: Byram, M., Grunday, P. (ur.), *Context and culture in language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, str. 4-17.

- Krashen, S. D. (1975), The Critical Period for Language Acquisition and its Possible Bases. *Annals of the New York Academy of Sciences*, str. 211-224.
- Kroeber, A. L., Kluckhohn, C. (1952), *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cambridge Massachusetes: Harvard University Peabody Museum of American Archeology and Ethnology Papers.
- Kurtz, R., Bartram, D. (2002), Competency and individual performance: Modeling the world of work. U: Robertson, T., I., Callinan, M., Bartram, D. (ur.), *Organizational effectiveness: The role of psychology*. Chichester: John Wiley, str. 227-255.
- Kuvač Kraljević, J., Palmović, M. (2006), *Metodologija istraživanja dječjeg jezika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lai, C. (2006), *Sociocultural adaptation and intercultural sensitivity among international instructors of teaching English as a foreign language (TEFL) in universities and colleges in Taiwan* (Doctoral dissertation). Univesity of Minnesota.
<http://libwri.nhu.edu.tw:8081/Ejournal/AQ02190306.pdf> (12. 4. 2016.)
- Lambert, W. E. (1974), *Culture and language as factors in learning and education*. Paper presented at the Annual Learning Symposium on "Cultural Factors in Learning".
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED096820.pdf> (2. 2. 2016.)
- Lenneberg, E. H. (1967), *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lesenciuc, A., Codreanu, A. (2012), Interpersonal Communication Competence: Cultural Underpinnings. *Journal of Defense Resources Management*, 3 (1), str. 127-138.
- Lewis, E. G. (1978), Types of bilingual communities. U: James E. A. (ur.), *International Dimensions of Bilingual Education*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, str. 19 - 35.
- Liddicoat, A. J. (2000), Everyday speech as culture: Implications for language teaching. U: Liddicoat, A. J. i Crozet, C. (ur.), *Teaching Languages, Teaching Cultures*. Melbourne: Language Australia, str.51.-64.
- Liddicoat, A. J., Papademetre, M., Scarino, A., Kohler, M. (2003), *Report on Intercultural Language Learning*. Canberra: Department of Education Science and Training, Australian Government.
- Lindholm, K. J. (1994), Promoting positive cross-cultural attitudes and perceived competence in culturally and linguistically diverse classrooms. U: R. A. Devillar, C. J. Faltis, J. P. Cummins (ur.), *Cultural diversity in schools: From rhetoric to practice*. Albany, NY: State University of New York Press, str. 189.-207.
- Lindholm-Leary, K. J. (2000), *Biliteracy for Global Society: An Idea Book on Dual Language Education*. Washington, DC: NCBE.
- Lindholm-Leary, K. J. (2001), *Dual language education*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Ludi, G. (2006), Multilingual repertoires and the consequences for linguistic theory. U: Buhrig, K., Thijs, J. D. (ur.), *Beyond Misunderstanding*. Amsterdam: John Benjamins, str. 11-42.
- Ljubešić, M., Ceganec, M. (2012), Rana komunikacija: u čemu je tajna. *Logopedija*, 3 (1), str. 35-45.
- MacSwan, J. (2000), The threshold hypothesis, semilingualism and other contributions to a deficit view of linguistic minorities. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22 (1), str. 3-45.
- Mahon, J. (2006). Under the invisibility cloak? Teacher understanding of cultural difference. *Intercultural Education*, 17 (4), str.391–405.
- Marinova-Todd, S. H., Marshall, D. B., Snow, C. E. (2000), Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34 (1), str.9-34.
- Martin, J. N., Nakayama, T. K. (2005), *Experiencing Intercultural Communication: An Introduction*. Boston: McGraw-Hill.
- Marušić, I. (1994), *Povezanost spolnih uloga i kibernetičkog modela ličnosti* (Magistarski rad). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Mathews, G. (2000), *Global Culture/Individual Identity: Searching for Home in the Cultural Supermarket*. London: Routledge.
- Matveev, A. W., Nelson, P. E. (2004), Cross cultural communication competence and multicultural team performance: Perceptions of American and Russian managers. *International Journal of Cross Cultural Management*, 4 (2), str.253-270.
- May, S. (2008), Bilingual/Immersion Education: What the Research Tells Us. U: Hornberger, N. H. (ur.), *Encyclopedia of Language and Education (2nd ed.)*. Springer Science & Business Media LLC, str. 19-34.
- McDevitt, T. M., Ormrod, J. E. (2004), *Child development: Educating and working with children and adolescents*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Medina-Lopez-Portillo, A. (2004), Intercultural Learning Assessment: The Link between Program Duration and the Development of Intercultural Sensitiv. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10 (1), str. 179-199.
- Medved Krajnović, M. (2004), *Razvoj hrvatsko-engleske dvojezičnosti u dječjoj dobi* (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Medved Krajnović, M. (2005), The Dynamism of Successive Childhood Bilingualism. *SRAL*, 25 (38), str. 25-38.

Medved Krajnović, M. (2009), SLA i OVIJ: što se krije iza skraćenice?. *Lahor* 1 (7), str. 95-109.

Međunarodna konvencija o ukidanju svih oblika rasne diskriminacije (1966), Ujedinjeni narodi.

[http://www.mvep.hr/hr/vanjska-politika/multilateralni-odnosi-staro-ijvhj/ujedinjeni-narodi-\(un\)/ljudska-prava-u-rh/](http://www.mvep.hr/hr/vanjska-politika/multilateralni-odnosi-staro-ijvhj/ujedinjeni-narodi-(un)/ljudska-prava-u-rh/) (15. 3. 2016.)

Međunarodni pakt o građanskim i političkim pravima (1966), Ujedinjeni narodi.

[http://www.mvep.hr/hr/vanjska-politika/multilateralni-odnosi-staro-ijvhj/ujedinjeni-narodi-\(un\)/ljudska-prava-u-rh/](http://www.mvep.hr/hr/vanjska-politika/multilateralni-odnosi-staro-ijvhj/ujedinjeni-narodi-(un)/ljudska-prava-u-rh/) (15. 3. 2016.)

Međunarodni pakt o gospodarskim, socijalnim i kulturnim pravima (1966), Ujedinjeni narodi.

[http://www.mvep.hr/hr/vanjska-politika/multilateralni-odnosi-staro-ijvhj/ujedinjeni-narodi-\(un\)/ljudska-prava-u-rh/](http://www.mvep.hr/hr/vanjska-politika/multilateralni-odnosi-staro-ijvhj/ujedinjeni-narodi-(un)/ljudska-prava-u-rh/) (15. 3. 2016.)

Međunarodni pakt o građanskim i političkim pravima (1966), Ujedinjeni narodi.

<http://www.mhrr.gov.ba/PDF/medunarodniPakt%20B.pdf> (15. 3. 2016.)

Međunarodni pakt o gospodarskim, socijalnim i kulturnim pravima (1966), Ujedinjeni narodi.

<http://www.unmikonline.org/regulations/unmikgazette/05bosniak/BIntCovEcSocCulRights.pdf> (14. 4. 2016.)

Meer, N., Modood, T. (2012), How does Multiculturalism Contrast With Interculturalism. *Journal of Intercultural Studies*, 33 (2), str. 175-196.

Menken, K. (2009), No Child Left Behind and its Effects on Language Policy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2009 (29), str.103-117.

Mesić, M. (2003), Europski standardi manjinske zaštite i položaj manjina u Hrvatskoj. *Revija za sociologiju*, 34 (3-4), str. 161-177.

Mijatović, A. (2000), *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: Edip.

Mitchell, R. G. (1995), International students: Steady hands on the social looking glass. *Teaching Sociology*, 23 (4), str. 396-400.

Miville, M. L., Gelso, C. J., Pannu, R., Liu, W., Touradji, P., Holloway, P., Fuertes, J. N. (1999), Appreciating similarities and valuing differences: The Miville-Guzman Universality diversity scale. *Journal of Counseling Psychology*, 46 (3), str. 291-307.

Mrnjaus, K., Rončević, N., Ivošević, L. (2013), *(Inter)kulturalna dimenzija u odgoju i obrazovanju*. Filozofski fakultet u Rijeci.

Nacionalni okvirni kurikulum (2011). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.

<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685> (15. 3. 2015.)

Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.

<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2199> (15. 3. 2015.)

Ninčević, M. (2009), Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište. *Nova Prisutnost*, 7 (1), str. 59-84.

Nunnally, J. C., Bernstein, I. H. (1994), *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.

Okvirna konvencija za zaštitu nacionalnih manjina (1995), Strasbourg: Council of Europe.

http://www.crnakutija.babe.hr/attach/o/okvirna_konvencija_za_zastitu_nacionalnih_manjina.pdf (15. 3. 2016.)

Olson, C. L., Kroeger, K. R. (2001), Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5 (2), str. 116-137.

Opća deklaracija o pravima čovjeka (1948), Ujedinjeni narodi.

<http://www.ohchr.org/en/hrbodies/hrc/pages/hrcindex.aspx> (16. 4. 2016.)

Oren, D. L. (1981), Cognitive advantages of bilinual children related to labeling ability. *Journal of Educational Research*, 74 (3), str. 163-169.

Pariška povelja za novu Eurpu (1990), Konferencija o europskoj sigurnosti i suradnji Pariz, 1990.

http://www.crnakutija.babe.hr/attach/p/pariska_povelja_za_novu_europu.pdf (15. 3. 2016.)

Park, M. (2006), *A relational study of intercultural sensitivity with linguistic competence in English-as-a-foreign-language (EFL) pre-service teachers in Korea* (Doctoral dissertation). The University of Mississippi.

Pavlenko, A. (2002), Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. U: Cook, V. (ur.), *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters, str. 277-302.

Pavličević-Franić, D. (2006), Jezičnost i međujezičnost sustava, podsustava i komunikacije. *Lahor*, 1 (1), str.1-14.

Peal, E., Lambert, W. E. (1962), The relationship of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76 (27), str. 1-23.

Pederson, P. (1997), *Intercultural sensitivity and early adolescent*. Paper presented at the Annual Conference of the National Council for the Social Studies (77th Cincinnati, OH, November 20-23, 1997).

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422225.pdf> (15. 3. 2016)

Peng, S-Y. (2006), A Comparative Perspective of Intercultural Sensitivity Between College Students and Multinational Employees in China. *Multicultural Perspectives*, 8 (3), str. 38-45.

Perotti, A. (1995), *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa

Petit, J., Rosenblatt, F. (1994), *Synthèse de trois années d'évaluation des classes bilingues, hors contrat et associatives à parités horaires. Rapport à l'intention du Conseil régionale du HautRhin*. Colmar: Service langue et culture régionales.

Philipsen, G. (1989), Speech and the Communal Function in Four Cultures. U: Ting-Toomey, S., Korzenny, F. (ur.), *Language, Communication and Culture: Current Directions*. Newbury Park, CA: Sage Publications, str. 79-93.

Petz, B., Kolesarić, V., Ivanec, D. (2012), *Osnovne statističke metode za nematematičare*. Zagreb: Naklada Slap.

Piller, I. (2007), Linguistics and intercultural communication. *Language and Linguistic Compass*, 1 (3), str. 208-226.

Pinney, S. (1993), A Three-Stage Model of Ethnic Identity Development in Adolescence. U: Bernal, B. M., Knight, G. P. (ur.), *Ethnic Identity: Formation and Transmission Among Hispanics and Other Minorities*. Albany, NY: State University of New York Press. str. 61-79.

Piršl, E. (2001), *Komparativna analiza nastavnih programa i stavova učitelja u interkulturalizmu* (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Piršl, E., Vican, D. (2004), Europske demokratske vrijednosti i regionalizam. *Pedagogijska istraživanja*, 1 (1), str. 89-103.

Piršl, E. (2007), Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija-prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 275-291.

Piršl, E. (2011), Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1), str. 53-70.

Piršl, E. (2014), (Re)definicija pojma kompetencije i interkulturalne kompetencije. U: Hrvatić, N. (ur.), *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*. Zagreb-Virovitica: Odsjek za pedagogiju-Filozofski fakultet u Zagrebu, Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici, str. 47-68.

Piršl, E., Benjak, M., Diković, M., Jelača, M., Matošević, A. (2016), *Vodič za interkulturalno učenje*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Piršl, E., Benjak, M., Diković, M., Jelača, M., Matošević, A. (2016), *Vodič za interkulturalno učenje*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education (2009), Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/platformResources_en.pdf (16. 2. 2016.)

Ponterotto, J. G. (2008), Theoretical and empirical advances in multicultural counseling and psychology. U: Brown, S. D., Lent, R.V. (ur.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed), New York, US: John Wiley & Sons In, str. 121-140.

Popis stanovništva Republike Hrvatske (2013), Državni zavod za statistiku.
<http://www.dzs.hr/> (5. 3. 2016.)

Porcher, L. (1981), *The education of the children of migrant workers in Europe : interculturalism and teacher training*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, School Education Division, Council of Europe.

Portera, A. (2008), Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural education*, 9 (6), str. 481-491.

Povelja o temeljnim pravima Europske Unije (2001), European Parliament.
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=celex%3A12007P> (1. 2. 20016.)

Povelja Ujedinjenih Naroda (1945), Ujedinjeni narodi.
http://www.mvep.hr/CustomPages/Static/HRV/Files/ugovori/povelja_un_hr.pdf (14. 3. 2016.)

Preporuke iz Osla o pravu nacionalnih manjina na uporabu vlastitog jezika (1998), OESS.
<http://www.osce.org/hr/hcnm/67533?download=true> (15. 3. 2016.)

Previšić, V. (1994), Multi- i interkulturalizam kao odgojni pluralizam. U: Matijević, M., Pranjić, M., Previšić, V. (ur.), *Pluralizam u odgoju i školstvu*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar, str. 19-22.

Previšić, V. (1996), Sociodemografske karakteristike srednjoškolaca i socijalna distanca prema nacionalnim i religijskim skupinama. *Društvena istraživanja*, 5 (25-26), str. 859-874.

Previšić, V., Mijatović, A. (2001), *Mladi u multikulturalnom svijetu: stavovi srednjoškolaca u Hrvatskoj*. Zagreb: Interkultura

Previšić, V., Hrvatić, N., Posavec, K. (2004), Socijalna distanca prema nacionalnim ili etničkim i religijskim skupinama. *Pedagoška istraživanja*, 1(1), str. 105-119.

Riagáin, P. O., Lüdi, G. (2003), *Bilingual education: Some policy issues*. Strasbourg: Council of Europe.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_EN.asp (15. 5. 2016.)

Risager, K. (2005), Languaculture as a Key Concept in Language and Culture Teaching, U: Preisler, B., Fabricius, A., Haberland, H., Kjærbaek, S. (ur.), *The Consequences of Mobility*. Roskilde: Roskilde University, str.185 – 196.

Risager, K. (2007), *Language and Culture Pedagogy. From a National to a transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Roccas, S., Brewer, M. B. (2002), Social Identity Complexity. *Personality and Social Psychology Review*, 6 (2), str. 88–106.

Ruben, B. D. (1987), Guidelines for cross-cultural effectiveness. U: Luce, F. i Smith, E. S. (ur.), *Toward internationalism: Readings in cross-cultural communication*. Cambridge, MA: Newbury House, str. 36-46.

Sablić, M. (2005), Stavovi srednjoškolaca istočne Slavonije prema pripadnicima različitih nacionalnih skupina. *Napredak*, 146 (1), str. 27-36.

Sablić, M. (2009), *Sukonstrukcija interkulturalnog kurikulumu* (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Sablić, M. (2014), *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R. (2013), *Komunikacija između kultura*. Zagreb: Naklada Slap.

Savignon, S. J. (1972), *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching*. Philadelphia: The Centre for Curriculum Development, Inc.

Saville-Troike, M. (2003), *The Ethnography of Communication*. Oxford: Blackwell publishing.

Saville-Troike, M. (2006), *Introducing Second Language Aquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Scovel, T. (1969), Foreign accents, language aquisition, and cerebral dominance. *Language learning*, 19 (34), str. 245-253.

Sercu, L. (2006), The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education*, 17 (1), str.55.-72.

Sewell, W. H. Jr. (2005), The Concept(s) of Culture. U: Bonell, V. E., Hunt, L. (ur.), *Beyond the Cultural Turn*. New York : Routledge, str. 35.-61.

Skutnabb-Kangas, T. (1981), *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, T. (2000), *Linguistic Genocide in Education-or Worldwide Diversity and Human Rights?*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.Associates

Skutnabb-Kangas, T., McCarty, T. L. (2008), Key concepts in bilingual education: ideological, historical, epistemological, and empirical foundations. U: Cummins, J., Hornberger, N. H. (ur.), *Encyclopedia of Language and Education, (2nd edition)*. New York: Springer, str. 3-17.

Spajić-Vrkaš, V. (1993), Kultura i škola. U: Drandić, B. (ur.), *Priručnik za ravnatelje*. Zagreb: Znamen, str. 147-177.

Spajić-Vrkaš, V. (1996), Antropološko konstruiranje etniciteta. *Društvena istraživanja*, 5 (2), str. 273-292.

Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M., Bašić, S. (2001), *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.

Spajić-Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš, D., Matijević, M. (2004), *Poučavati prava i slobode: priručnik za učitelje osnovne škole s vježbama za razrednu nastavu*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.

Spajić-Vrkaš, V. (2014), Kulturna različitost, građanstvo i obrazovanje. U: Hrvatić, N. (ur.), *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*. Zagreb-Virovitica: Odsjek za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu-Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici, str. 3-18.

Spolsky, B. (1989), Review of „Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education“. *Applied Linguistics*, 10 (4), str. 449-451.

Stavans, A., Hoffmann, C. (2015), *Multilingualism*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Straffon, D. A. (2001), *Assesing intercultural sensitivity levels of high school students in an international school* (Doctoral dissertation). University of Minnesota.

Straffon, D. A. (2003), Assessing the Intercultural Sensitivity of High School Students Attending an International School. *Intercultural Journal of Intercultural Relations*, 27 (4), str. 487-501.

Swan, M., Lapkin, S. (2005), The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: Some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*, 15 (2), str. 169-186.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2013), *Using Multivariate Statistics (6th Edition)*. Boston: Pearson.

Tatalović, S. (2005), Europski mehanizmi zaštite nacionalnih manjina, U: Čehulić, L. (ur.), *Godišnjak Šipan 2004*. Zagreb: Politička kultura i Atlantsko vijeće Hrvatske, str. 108-121.

Tatalović, S., Lacović, T. (2011), Dvadeset godina zaštite nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj. *Migracijske i etničke teme*, 37 (3), str. 375-391.

The cultural and intercultural dimensions of language teaching: current practice and prospects (2011), Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/EducInter_en.asp (16. 2. 2015.)

Ting-Toomey, S. (2005), Identity Negotiation Theory: Crossing Cultural Boundaries. U: Gudykunst, W. B. (ur.), *Theorizing About Intercultural Communication*. Thousand Oaks, CA, str. 211-233.

Triandis, H. (1994), *Culture and Social Behaviour*. New York: McGraw-Hill

Trompenaars, F., Hampden-Turner, C. (1997), *Riding the Waves of Culture: Understanding the Cultural Diversity in Business (Second edition)*. London and Santa Rosa: Nicholas Brealey Publishing Limited.

Tse, L. (2001), Heritage language literacy: A study of US biliterates. *Language, Culture and Curriculum*, 14 (3), str. 256-268.

UNESCO (2006), *Guidelines on Intercultural Education*. Paris.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf> (21. 3. 2016.)

UNESCO (2013), *Intercultural Competences. Paris: Intersectoral Platform for a Culture of Peace and Non-Violence, Bureau for Strategic Planning*.
<http://www.unesco.org/new/en/bureau-of-strategic-planning/themes/culture-of-peace-and-non-violence/> (15. 5. 2016.)

Ustav Republike Hrvatske. Narodne novine, 55/1990, 135/1997, 8/1998, 113/2000, 124/2000, 28/2001, 41/2001, 55/2001, 76/2010.

Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina. Narodne novine, 155/2002.

Valdes, G. (2006), The foreign-language teaching profession and the challenges of developing language resources. U: Valdes, G., Fishman, J. A., Chavez, R., Perez, W. (ur.), *Towards the Development of Minority Language Resources*. Clevedon: Multilingual Matters, str. 108-135.

Vandenabeele, B. (2002), The Need for Essences: On Non-verbal Communication in First Intercultural Encounters. *South African Journal of Philosophy*, 21 (2), str. 85-96.

Vasiljević, S. (2004), Pravni aspekti zaštite manjina u procesu stabilizacije i pridruživanja. U: Ott, K. (ur.), *Pridruživanje Hrvatske Europskoj Uniji 2: Izazovi institucionalnih prilagodbi*. Zagreb: Institut za javne financije i Friedrich Ebert Stiftung, str. 235-259.

Vujević Hećimović, G., Brajović, S., Ilin, K. (2010), Socijalna distanca građana Hrvatske prema narodima s područja bivše Jugoslavije s obzirom na vrijeme i neka socio-demografska obilježja. *Suvremena psihologija*, 13 (1), str. 137-154.

White Paper on Intercultural Dialogue (2008), Strasbourg: Council of Europe.
http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf
(2. 3. 2015.)

Wei, L. (2000), Dimensions of bilingualism. U: Wei, L. (ur.), *The Bilingualism Reader*. UK: Routledge, str. 2-22.

Weinert, F. E. (2001), Competencies and Key Competencies: Educational Perspective. U: Smelser, N. J., Baltes, P. B. (ur.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam: Elsevier, str. 2433-2436.

Weinreich, U. (1953), *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague: Mouton.

Westrick, J. M. (2003), *Making meaning from difference: The influence of participation in service-learning on the intercultural sensitivity of high school students at an international school in Hong Kong* (Doctoral dissertation). University of Minnesota.

Westrick, J., Yuen, C. (2007), The intercultural sensitivity of secondary teachers in Hong Kong: a comparative study with implications for professional development. *Intercultural Education*, 18 (2), str. 129–145.

Wetherel, M. (2004), *Identities, groups and social issues*. London: Thousand Oaks.

Woodruffe, C. (1993), *Assessment Centres: Identifying and Developing Competence*. London: Institute of Personnel Management

Yuen, C. Y. M. (2010), Dimensions of diversity: Challenges to secondary school teachers with implications for intercultural teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), str. 732-741.

Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina. Narodne novine, 51/2000 i 56/2000.

Zakon o uporabi jezika i pisma nacionalnih manjina. Narodne novine, 51/2000 I 56/2000.

Zidarić, V. (1996), Europska dimenzija u obrazovanju-njezin nastanak, razvitak i aktualno stanje. *Društvena istraživanja*, 5 (1), str. 161-181.

Žepić, M. (1991), *Latinsko hrvatski rječnik*. Zagreb: Školska knjiga.

7. PRILOZI

Prilog 1. Popis dječjih vrtića i škola u kojima se provodi odgoj i obrazovanje na jezicima manjina

POPIS DJEČJIH VRTIĆA U REPUBLICI HRVATSKOJ KOJI PROVODE PROGRAM ZA DJECU PRIPADNIKA NACIONALNIH MANJINA U PEDAGOŠKOJ GODINI 2015/2016.

Djeca pripadnici **srpske nacionalne manjine** (462) obuhvaćena su predškolskim odgojem i obrazovanjem na materinskom jeziku u dvanaest (12) dječjih vrtića i pri dvije (2) osnovne škole, a to su:

1. DV Sunce u Dvoru
2. DV Cvrčak u Belom Manastiru
3. DV Mali princ u Višnjevcu
4. DV Liliput u Boboti
5. DV Zlatokosa u Borovu
6. DV Vukovar II u Vukovaru
7. DV Medulin u Medulinu
8. DV Sopot u Zagrebu
9. DV Medo Brundo u Zagrebu
10. DV En Ten Tini u Zagrebu
11. DV Zrno u Zagrebu
12. DV Cvrčak u Zagrebu
13. PO pri OŠ Negoslavci
14. PO pri OŠ Markušica

Djeca pripadnici **mađarske nacionalne manjine** (166) obuhvaćena su predškolskim odgojem i obrazovanjem na materinskom jeziku u četiri (4) dječjih vrtića, a to su:

1. DV Grlica u Bilju,
2. DV Zeko u Kneževim Vinogradima
3. PKC Mađara-DV Bobita u Osijeku
4. DV Potočnica u Zagrebu

Djeca pripadnici **talijanske nacionalne manjine** (1150) obuhvaćena su predškolskim odgojem i obrazovanjem na materinskom jeziku u petnaest (15) dječjih vrtića, a to su:

1. DV Rijeka u Rijeci
2. DV Cvrčak u Malom Lošinj
3. DV Opatija u Opatiji
4. DV Maslačak u Pakracu
5. Talijanski DV Pinokio u Zadru
6. DV Pjerina Verbanac u Labinu
7. DV Naridola u Rovinju
8. DV Petar Pan u Vodnjanu
9. PU Rin Tin Tin u Puli
10. DV Suncokret u Novigradu
11. TDV Mrvica u Bujama
12. DV Paperino u Poreču
13. DV Duga u Umagu
14. TDV Girotondo-Vrtuljak u Umagu
15. DV Sunce u Fažani

Djeca pripadnici **češke nacionalne manjine** (180) obuhvaćena su predškolskim odgojem i obrazovanjem na materinskom jeziku u četiri (4) dječja vrtića, a to su:

1. DV Kutina u Kutini
2. Češki DV Ferde Mravenca
3. Češki DV Končanica
4. DV Sopot u Zagrebu

Djeca pripadnici **židovske nacionalne manjine** u:

1. DV Mirjam Weiller u Zagrebu

Popis škola s nastavom na jeziku i pismu nacionalnih manjina po modelu A školska godina 2013./2014.

ČEŠKA NACIONALNA MANJINA

Osnovne škole s nastavom na češkom jeziku

1. Češka osnovna škola Jana Amosa Komenskog, Daruvar, PŠ Gornji Daruvar, PŠ Doljani, PŠ Donji Sredani, PŠ Ljudevit selo
2. Češka osnovna škola Josipa Ružičke, Končanica, PŠ Daruvarski Brestovac i PŠ Dioš
3. Osnovna škola Ivana Nepomuka Jemeršića, Grubišno polje, PŠ Ivanovo Selo

MAĐARSKA NACIONALNA MANJINA

Osnovne škole s nastavom na mađarskom jeziku

1. Osnovna škola Zmajevac, Zmajevac, PŠ Kotlina, PŠ Novi Bezdan, PŠ Suza
2. Osnovna škola Lug, PŠ Vardarac
3. Prosvjetno-kulturni centar Mađara u Hrvatskoj, Osijek
4. Osnovna škola Korog, Korog

Srednja škola s nastavom na mađarskom jeziku

1. Prosvjetno-kulturni centar Mađara u Hrvatskoj, Osijek

SRPSKA NACIONALNA MANJINA

Osnovne škole s nastavom na srpskom jeziku i ćirilicom pismu

1. Osnovna škola Jagodnjak, PŠ Bolman, PŠ Uglješ
2. Osnovna škola Borovo, Borovo
3. Osnovna škola Dalj, Dalj
4. Osnovna škola Tenja, Tenja
5. Osnovna škola Ilača-Banovci, Ilača, PŠ Banovci
6. Osnovna škola Dragutina Tadijanovića, Vukovar, PŠ Lužac
7. Osnovna škola Negoslavci, Negoslavci
8. Osnovna škola Markušica, PŠ Gaboš, PŠ Ostrovo
9. Osnovna škola Siniše Glavaševića, Vukovar
10. Osnovna škola Bijelo Brdo, Bijelo Brdo
11. Osnovna škola Nikole Andrića, Vukovar
12. Osnovna škola Bobota, Bobota, PŠ Klisa, PŠ Ludvinci, PŠ Pačetin, PŠ Vera
13. Osnovna škola Trpinja
14. Osnovna škola Stari Jankovci, PŠ Srijemske Laze
15. Osnovna škola Dr. Franje Tuđmana, Beli Manastir

16. Osnovna škola Kneževi Vinogradi
17. Osnovna škola Bršadin, Bršadin

Srednje škole s nastavom na srpskom jeziku i ćirilichnom pismu

1. Gimnazija Vukovar
2. Ekonomska škola Vukovar
3. Strukovna škola Vukovar
4. Tehnička škola Nikole Tesle, Vukovar
5. Druga srednja škola Beli Manastir
6. Srednja škola Dalj
7. Srpska pravoslavna opća gimnazija
„Kantakuzina - Katarina Branković“, Zagreb

TALIJANSKA NACIONALNA MANJINA

Osnovne škole s nastavom na talijanskom jeziku

1. Osnovna škola Belvedere, Rijeka
2. Osnovna škola Dolac, Rijeka
3. Osnovna škola Gelsi, Rijeka
4. Osnovna škola San Nicolo, Rijeka
5. Talijanska osnovna škola Buje, Buje
6. Talijanska osnovna škola Novigrad, Novigrad
7. Osnovna škola Vodnjan, Vodnjan
8. Osnovna škola Giuseppina Martinuzzi, Pula, PŠ Galižana, PŠ Šišan
9. Talijanska osnovna škola Bernardo Parentin, Poreč
10. Talijanska OŠ Bernardo Benussi, Rovinj– Scuola elementare Italiana Bernardo Benussi
11. Talijanska osnovna škola Galileo Galilei, Umag, PŠ Bašanija

Srednje škole s nastavom na talijanskom jeziku

1. Srednja talijanska škola - Rijeka – Scuola media superiore Italiana – Fiume
2. Talijanska srednja škola – Scuola media superiore Italiana „Leonardo da Vinci“
3. TalijanskaSŠ „Dante Alighieri“ - Scuola media superiore Italiana „Dante Alighieri“, Pula
4. Talijanska srednja škola Rovinj, Rovinj - Scuola media superiore Italiana Rovinj - Rovigno

Popis škola s nastavom na jeziku i pismu nacionalnih manjina po modelu B školska godina 2013./2014.

ČEŠKA NACIONALNA MANJINA

Osnovna škola s dvojezičnom nastavom (na češkom i hrvatskom jeziku)

1. Češka OŠ Josip Ružička, Končanica

Srednja škola s dvojezičnom nastavom (na češkom i hrvatskom jeziku)

1. Gimnazija Daruvar, Daruvar

MAĐARSKA NACIONALNA MANJINA

Osnovna škola s dvojezičnom nastavom (na mađarskom i hrvatskom jeziku)

1. Osnovna škola Ivana Gundulića, Zagreb
2. Osnovna škola Lug, Lug

SRPSKA NACIONALNA MANJINA

Osnovna škola s dvojezičnom nastavom (na srpskom i hrvatskom jeziku)

1. Osnovna škola Ernestinovo, Ernestinovo

Popis škola s nastavom na jeziku i pismu nacionalnih manjina po modelu C
školska godina 2013./2014.

ALBANSKA NACIONALNA MANJINA

Osnovne škole s nastavom albanskog jezika i kulture

1. Osnovna škola Nikola Tesla, Rijeka
2. Osnovna škola Centar, Pula
3. Osnovna škola Tituša Brezovačkog, Zagreb
4. Osnovna škola dr. Ivana Merza, Zagreb
5. Osnovna škola dr. Mate Demarina, Medulin
6. Osnovna škola Poreč, Poreč
7. Osnovna škola Vijenac, Osijek
8. Osnovna škola Jurja Dobrile, Rovinj
9. Osnovna škola Svete Ane, Osijek
10. Osnovna škola Julija Kempfa, Požega
11. Osnovna škola Vladimira Nazora, Slavonski Brod
12. Osnovna škola Velika Pisanica, Velika Pisanica
13. Osnovna škola Ivan Goran Kovačić, Đakovo

AUSTRIJSKA I NJEMAČKA NACIONALNA MANJINA

Osnovne škole s nastavom njemačkog jezika i kulture

1. Osnovna škola Svete Ane, Osijek

ČEŠKA NACIONALNA MANJINA

Osnovne škole s nastavom češkog jezika i kulture

1. Osnovna škola Dežanovac, Dežanovac, PŠ Trojeglava
2. Osnovna škola Ivana Nepomuka Jemeršića, Grubišno Polje, PŠ Veliki Zdenci
3. Češka osnovna škola Josipa Ružičke, Končanica
4. Osnovna škola Vilima Korajca, Kaptol
5. Osnovna škola Banova Jaruga, Banova Jaruga, PŠ Međurić
6. Osnovna škola Lipik, Lipik
7. Osnovna škola Silvija Strahimira Kranjčevića, Zagreb
8. Osnovna škola Vladimir Nazor, Virovitica
9. Osnovna škola Ivane Brlić Mažuranić, Virovitica
10. Osnovna škola Zdenka Turkovića, Kutjevo
11. Osnovna škola Josipa Kozarca, Lipovljani
12. Osnovna škola Sirač, Sirač
13. Osnovna škola Podmurvice, Rijeka
14. Osnovna škola 22. lipnja, Sisak
15. I. Osnovna škola Bjelovar, Bjelovar
16. Osnovna škola Vladimira Nazora Daruvar, PŠ Gornji Sredani
17. Osnovna škola Slavka Kolara, Hercegovac

Srednje škole s nastavom češkog jezika i kulture

1. Srednja škola Bartola Kašića, Grubišno Polje
2. Ekonomska i turistička škola Daruvar, Daruvar

3. X. gimnazija „Ivan Supek“, Zagreb
4. Industrijsko-obrtnička škola, Virovitica

MAĐARSKA NACIONALNA MANJINA

Osnovne škole s nastavom mađarskog jezika i kulture

1. Osnovna škola Ivana Gundulića, Zagreb
2. Osnovna škola Gradina, Gradina
3. Osnovna škola Antunovac, Antunovac
4. Osnovna škola Frana Krste Frankopana, Osijek
5. Osnovna škola Franje Krežme, Osijek
6. Osnovna škola dr. Franje Tuđmana, Beli Manastir
7. Osnovna škola Bilje, Bilje
8. Osnovna škola Dalj, Dalj
9. Osnovna škola Darda, Darda
10. Osnovna škola Draž i PŠ Batina, Draž
11. Osnovna škola Kneževi Vinogradi, Kneževi Vinogradi
12. Osnovna škola Laslovo, Laslovo
13. Osnovna škola Stari Jankovci, Stari Jankovci
14. Osnovna škola Mate Lovraka, Vladislavci
15. Osnovna škola Vladimira Nazora PŠ Ivanovci, Đakovo
16. Osnovna škola Čakovci, PŠ Berak
17. Osnovna škola Zmajevac, PŠ Novi Beždan i PŠ Suza
18. Osnovna škola Lug, PŠ Kopačevo
19. Osnovna škola Jagodnjak, Jagodnjak
20. Osnovna škola Zrinskih, Nuštar PŠ Marinci
21. Osnovna škola Skalice, Split

MAKEDONSKA NACIONALNA MANJINA

Osnovne škole s nastavom makedonskog jezika i kulture

1. Osnovna škola Centar, Pula
2. Osnovna škola Centar, Rijeka
3. Osnovna škola Vijenac, Osijek
4. Osnovna škola Nikole Tesle, Zagreb
5. Osnovna škola Skalice, Split
6. Osnovna škola Antuna Bauera, Vukovar

POLJSKA NACIONALNA MANJINA

Osnovne škole s nastavom poljskog jezika i kulture

1. Osnovna škola Ivana Gundulića, Zagreb

RUSINSKA NACIONALNA MANJINA

Osnovne škole s nastavom rusinskog jezika i kulture

1. Osnovna škola Čakovci, PŠ Mikluševci i PŠ Berak, Orolik
2. Osnovna škola Antuna Bauera, Vukovar, PŠ Petrovci,
3. Osnovna škola Stari Jankovci, Stari Jankovci

RUSKA NACIONALNA MANJINA

Osnovne škole s nastavom ruskog jezika i kulture

1. II. Osnovna škola, Čakovec
2. Osnovna škola Konjščina, Konjščina
3. Osnovna škola Ivana Gundulića, Zagreb
4. Osnovna škola Prelog, Prelog

Srednje škole s nastavom ruskog jezika i kulture

1. Gospodarska škola, Čakovec

SLOVAČKA NACIONALNA MANJINA

Osnovne škole s nastavom slovačkog jezika i kulture

1. Osnovna škola Banova Jaruga, Banova Jaruga, PŠ Međurić
2. Osnovna škola Ivana Brnjika Slovaka, Jelisavac
3. Osnovna škola Josip Kozarac, Soljani
4. Osnovna škola Josip Kozarac, Jurjevac Punitovački
5. Osnovna škola Kralja Tomislava, Našice, PŠ Markovac
6. Osnovna škola Vladimira Nazora, Nova Bukovica PŠ Miljevci
7. Osnovna škola Julija Benešića, Ilok, PŠ Radoš
8. Osnovna škola Josipa Kozarca, Lipovljani, PŠ Jurjevac, PŠ Soljani
9. Osnovna škola Ivana Gorana Kovačića, Zdenci
10. Osnovna škola Višnjevac, Višnjevac
11. Osnovna škola Vladimira Becića, Osijek
12. Osnovna škola Mladost, Jakšić

Srednje škole s nastavom slovačkog jezika i kulture

1. Srednja škola Ilok, Ilok
2. Gimnazija Požega, Požega

SLOVENSKA NACIONALNA MANJINA

Osnovne škole s nastavom slovenskog jezika i kulture

1. Osnovna škola Pećine, Rijeka
2. Osnovna škola Andrije Mohorovičića, Matulji

Srednje škole s nastavom slovenskog jezika i kulture

1. II. Gimnazija Varaždin, Varaždin
2. Gimnazija Pula, Pula
3. Škola primijenjenih umjetnosti i dizajna Pula, Pula

SRPSKA NACIONALNA MANJINA

Osnovne škole s nastavom srpskog jezika i kulture

1. OŠ Dr. Franje Tuđmana, Korenica
2. OŠ Jabukovac, Jabukovac
3. OŠ Dvor, PŠ Rujevac, Dvor
4. OŠ Nikole Tesle Gračac, PŠ Donji Srb

5. OŠ kralja Tomislava, Udbina
6. OŠ Vojnić, Vojnić
7. OŠ Katarina Zrinski Krnjak, PŠ Tušilović
8. OŠ Gvozd, Gvozd
9. OŠ Donji Lapac, Donji Lapac
10. OŠ Kistanje, Kistanje
11. OŠ Plaški, Plaški
12. OŠ Dr. Franje Tuđmana, Beli Manastir
13. OŠ Darda, Darda
14. OŠ I. B. Mažuranić, Ogulin, PŠ Jasenak, Jasenak i PŠ Drežnica, Drežnica
15. OŠ Vladimira Nazora, Daruvar
16. OŠ Domovinske zahvalnosti, Knin
17. OŠ dr. Franjo Tuđman, Šarengrad, PŠ Mohovo
18. OŠ Glina, Glina
19. OŠ dr. Franje Tuđmana, Knin
20. OŠ Andrije Palmovića, Rasinje, PŠ Veliki Poganac
21. OŠ Ivana Gorana Kovačića Vrbovsko, PŠ Desanke Trbović, PŠ Nikole Tesle, PŠ Gomirje
22. OŠ Vladimir Nazor, Topusko
23. OŠ Dežanovac, Dežanovac, PŠ Blagorodovac, PŠ Imsovac i PŠ Trojeglava
24. OŠ Stari Jankovci, Stari Jankovci, PŠ Orolik
25. OŠ Dragojle Jarnević, Karlovac
26. OŠ Siniše Glavaševića, Vukovar
27. OŠ Skakavac, Skakavac
28. Osnovna škola Zrinskih i Frankopana Otočac, PŠ Vrhovine
29. Osnovna škola 22. lipnja, Sisak
30. OŠ Braće Radića, Pakrac
31. OŠ Okučani, Okučani
32. Prva osnovna škola Ogulin, PŠ Ogulinski Hreljin
33. Osnovna škola Obrovac, PŠ Žegar

Srednje škole s nastavom srpskog jezika i kulture

1. Gimnazija Beli Manastir, Beli Manastir

TALIJANSKA NACIONALNA MANJINA

Srednje škole s nastavom talijanskog jezika i kulture

1. Srednja škola Pakrac, Pakrac

UKRAJINSKA NACIONALNA MANJINA

Osnovne škole s nastavom ukrajinskog jezika i kulture

1. Osnovna škola „Antun Matija Reljković“, Bebrina, PŠ Kaniža, PŠ Šumeće
2. Osnovna škola Antuna Bauera, Vukovar, PŠ Petrovci
3. Osnovna škola Josipa Kozarca, Lipovljani

ŽIDOVSKA NACIONALNA MANJINA

Osnovne škole s nastavom hebrejskog jezika i kulture

1. Osnovna škola Lauder – Hugo Kon, Zagreb

Prilog 2. Relativne frekvencije odgovora na pojedinim česticama varijable mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja

U kojoj mjeri, prema Vašemu mišljenju, interkulturalno obrazovanje doprinosi razvoju sljedećih kompetencija kod učenika:						
UZORAK 1.	N	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
1. Kritičko i argumentirano mišljenje	205	3,9	14,6	30,7	35,1	15,6
2. Otvorenost za drugačije kulture (interkulturalna osjetljivost)	205	2,0	7,8	20,0	36,6	33,7
3. Vještine timskoga rada	205	3,4	14,1	28,8	31,7	21,5
4. Istraživačke vještine	205	6,3	13,2	37,6	27,8	15,1
5. Vještine debatiranja	205	3,4	12,7	30,7	36,1	17,1
6. Vještine iznošenja i argumentiranja vlastitih stavova	205	1,5	9,8	30,7	35,6	22,4
7. Vještine nenasilnoga rješavanja sukoba	205	5,4	9,3	26,8	31,7	26,8
8. Spremnost preuzimanja odgovornosti za vlastite odluke	205	6,3	11,7	30,7	31,2	20,0
9. Komunikacijske vještine	205	2,9	12,7	24,9	32,2	27,3
10. Sposobnost uočavanja, analiziranja i interpretiranja situacija i	205	6,8	12,2	24,4	35,6	21,0
U kojoj mjeri, prema Vašemu mišljenju, interkulturalno obrazovanje doprinosi razvoju sljedećih kompetencija kod učenika:						
UZORAK 2.	N	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
1. Kritičko i argumentirano mišljenje	301	3,7	10,6	33,2	28,9	23,6
2. Otvorenost za drugačije kulture (interkulturalna osjetljivost)	301	3,0	4,0	18,9	33,2	40,9
3. Vještine timskoga rada	301	7,3	14,0	33,2	25,2	20,3
4. Istraživačke vještine	301	8,0	15,3	34,6	25,2	16,9
5. Vještine debatiranja	301	7,6	16,3	28,2	28,2	19,6
6. Vještine iznošenja i argumentiranja vlastitih stavova	301	7,3	10,3	24,3	34,2	23,9
7. Vještine nenasilnoga rješavanja sukoba	301	8,0	7,6	30,9	26,2	27,2
8. Spremnost preuzimanja odgovornosti za vlastite odluke	301	11,3	13,3	30,2	22,9	22,3
9. Komunikacijske vještine	301	4,7	10,0	24,3	34,2	26,9
10. Sposobnost uočavanja, analiziranja i interpretiranja situacija i	301	3,3	9,6	28,6	31,6	26,6
U kojoj mjeri, prema Vašemu mišljenju, interkulturalno obrazovanje doprinosi razvoju sljedećih kompetencija kod učenika:						
UZORAK 3.	N	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
1. Kritičko i argumentirano mišljenje	329	2,1	11,9	34,0	32,2	19,8
2. Otvorenost za drugačije kulture (interkulturalna osjetljivost)	329	1,2	7,9	22,5	34,0	34,3
3. Vještine timskoga rada	329	3,6	13,1	30,4	31,6	21,3
4. Istraživačke vještine	329	6,1	16,1	30,7	30,4	16,7
5. Vještine debatiranja	329	3,0	17,0	31,9	27,7	20,4
6. Vještine iznošenja i argumentiranja vlastitih stavova	329	3,6	8,2	29,2	33,4	25,5
7. Vještine nenasilnoga rješavanja sukoba	329	4,0	9,1	27,1	34,3	25,5
8. Spremnost preuzimanja odgovornosti za vlastite odluke	329	4,9	14,9	28,3	28,0	24,0
9. Komunikacijske vještine	329	3,3	10,3	25,5	34,3	26,4
10. Sposobnost uočavanja, analiziranja i interpretiranja situacija i	329	3,0	8,5	29,5	35,3	23,7

Prilog 3. Upitnik



UPITNIK ZA UČENIKE

Zagreb, 2014.

ZNANSTVENI PROJEKT

**INTERKULTURALNE KOMPETNCIJE I EUROPSKE
VRIJEDNOSTI**

UPUTA

Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu provodi istraživanje o interkulturalnoj osjetljivosti učenika dvojezičnih gimnazija, učenika gimnazija redovitog programa te učenika gimnazija na jeziku i pismu nacionalnih manjina.

Empirijsko istraživanje provodi se u znanstvene svrhe i u jednom dijelu rezultati će biti iskorišteni za izradu doktorske disertacije.

Zajamčena je anonimnost ispitanika i etičko postupanje u obradi i prezentiranju podataka.

Upitnik nije test znanja, stoga nema točnih i netočnih odgovora.

Molimo Vas, odgovorite na sva pitanja bez preskakanja.

Ispunjavanje upitnika je anonimno, stoga se na upitnik ne treba potpisivati.

Molimo vas, prije odgovaranja pažljivo pročitajte svako pitanje.

Zahvaljujemo na suradnji.

1. Spol M Ž

2. Dob (u godinama) _____

3. Učenica/učenik ste:

Gimnazija (naziv gimnazije) _____

4. Vrsta gimnazije koju pohađate (zaokružite):

- a. opća gimnazija
- b. jezična gimnazija
- c. klasična gimnazija
- d. prirodoslovno-matematička gimnazija
- e. prirodoslovna gimnazija

5. Polaznica/polaznik ste (zaokružite):

- a. prvog razreda
- b. drugog razreda
- c. trećeg razreda
- d. četvrtog razred

6. Mjesto/grad u kojem stanujete ima otprilike stanovnika:

- a. do 1000 stanovnika
- b. od 1000 do 5000 stanovnika
- c. od 5000 do 20 000 stanovnika
- d. od 20 000 do 60 000 stanovnika
- e. preko 60 000 stanovnika
- f. nešto drugo _____

7. Jeste li se do sada susretali s osobama drugačije kulture i ukoliko jeste molimo Vas odredite oblik kontakta:

- a. bez kontakta
- b. imam poznanike kulturno drugačije od mene
- c. imam prijatelje kulturno drugačije od mene
- d. u obitelji imam rođake neke druge kulture
- e. nešto drugo _____

8. Smatrate li se dvojezičnim/višejezičnim govornikom:

- a. da
- b. ne

9. Kojim jezicima govorite?

10. Koji je Vaš prvi jezik (jezik u kojem ste komunikacijski najuspješniji, tj. kojim se najlakše služite). Ukoliko imate dva prva jezika, molimo Vas navedite oba?

11. Koji je Vaš drugi jezik (drugi sljedeći jezik u kojem ste komunikacijski najuspješniji nakon prvog jezika)?

12. Kada ste počeli usvajati/učiti drugi jezik:

- od rođenja usvajam dva jezika usporedno
- drugi jezik počeo/počela sam usvajati u ranoj dobi, prije 3. godine
- drugi jezik počeo/počela sam usvajati u predškolskom razdoblju prije polaska u školu
- drugi jezik počeo/počela sam učiti u 1. razredu osnovne škole
- drugi jezik počeo/počela sam učiti u 5. razredu osnovne škole
- drugi jezik počeo/počela sam učiti polaskom u gimnaziju
- nešto drugo _____

13. Kako ste usvojili/naučili drugi jezik:

- u obitelji
- u dječjem vrtiću
- u osnovnoj školi
- u gimnaziji
- u školi stranih jezika
- živeći u drugoj državi
- nešto drugo _____

14.	Koliko poznajete sljedeće strane jezike: (U svakom redu zaokružite samo jedan broj.)	ne poznajem jezik (A0)	razumijem nekoliko riječi i jednostavnih izraza (A1+2)	razumijem i pišem kad mi je tema poznata (B1)	dobro govorim i pišem (B2)	izvršno govorim i pišem (C1+C2)
1.	engleski jezik	1	2	3	4	5
2.	njemački jezik	1	2	3	4	5
3.	francuski jezik	1	2	3	4	5
4.	talijanski jezik	1	2	3	4	5
5.	španjolski jezik	1	2	3	4	5
6.	ruski jezik	1	2	3	4	5
7.	češki jezik	1	2	3	4	5
8.	mađarski jezik	1	2	3	4	5
9.	srpski jezik	1	2	3	4	5
10.	neki drugi (koji?)	1	2	3	4	5
11.	neki drugi (koji?)	1	2	3	4	5

15. Jesu li Vaši roditelji dvojezični:

- a. da b. ne

16. Kojim jezicima govore Vaši roditelji:

- a. majka _____
b. otac _____

17. Koji stupanj obrazovanja imaju Vaši roditelji (zaokružite)?

Majka

Otac

- | | |
|---|---|
| a. nezavršena ili završena osnovna škola | a. nezavršena ili završena osnovna škola |
| b. završena trogodišnja strukovna škola | b. završena trogodišnja strukovna škola |
| c. završena četverogodišnja strukovna škola | c. završena četverogodišnja strukovna škola |
| d. završena gimnazija | d. završena gimnazija |
| e. završena viša škola | e. završena viša škola |
| f. završen fakultet | f. završen fakultet |
| g. poslijediplomska specijalizacija, magisterij, doktorat | g. poslijediplomska specijalizacija, magisterij, doktorat |

18. Pohađate li program dvojezične nastave:

- a. da
b. ne

19. Ukoliko ste na prethodno pitanje odgovorili potvrdno, molimo Vas odgovorite na sljedeće pitanje (u protivnom pitanje preskočite). Na kojem jeziku, uz hrvatski jezik, pohađate program dvojezične nastave (zaokružite):

- a. engleskom jeziku
b. njemačkom jeziku
c. francuskom jeziku
d. talijanskom jeziku
e. češkom jeziku

20. Ukoliko ne pohađate dvojezičnu nastavu, molimo Vas, napišite na kojem jeziku pohađate nastavu (u protivnom pitanje preskočite):

21. Pohađate li nastavu na svom nacionalnom jeziku i pismu:

- a. da
b. ne

22. Jeste li se dosad susreli s pojmom "interkulturalizam"?

- a. da
b. ne

23. Ako jeste, gdje? (u svakom redu zaokružite samo jedan odgovor)

- | | | | |
|----|---|----|----|
| a. | u medijima (televizija, časopisi, internet i sl.) | da | ne |
| b. | u školi | da | ne |
| c. | u radu nevladinih udruga | da | ne |
| d. | u crkvi | da | ne |
| e. | negdje drugdje (navedite gdje) _____ | da | ne |

24. Jeste li o interkulturalizmu učili dosad u školi? (zaokružite samo jedan odgovor)

- a. ne, nikad o tome nisam učila/učio
- b. u manjoj mjeri
- c. da, dosta sam o tome učila/učio

25. Ako jeste, u sklopu kojih nastavnih predmeta (zaokružite samo jedan odgovor za svaki nastavni predmet)	nimalo	malo	osrednje	mного	vrlo mnogo
1. hrvatskog jezika	1	2	3	4	5
2. stranog jezika	1	2	3	4	5
3. povijesti	1	2	3	4	5
4. geografije	1	2	3	4	5
5. biologije	1	2	3	4	5
6. psihologije	1	2	3	4	5
7. sociologije	1	2	3	4	5
8. filozofije	1	2	3	4	5
9. politike i gospodarstva	1	2	3	4	5
10. a) nekog drugog predmeta (kojeg?)	1	2	3	4	5
b) nekog drugog predmeta (kojeg?)	1	2	3	4	5

26. U kojoj mjeri, po Vašem mišljenju, svaki od sljedećih izraza najbolje određuje pojam "interkulturalizam" (u svakom redu zaokružite samo jedan broj):	nimalo	malo	osrednje	mного	vrlo mnogo
1. postojanje različitih kultura na nekom teritoriju	1	2	3	4	5
2. toleriranje različitosti	1	2	3	4	5
3. aktivna suradnja dviju ili više kultura u svim područjima života	1	2	3	4	5
4. poštivanje i prihvaćanje različitosti	1	2	3	4	5
5. prilagođavanje većinske kulture manjinskoj kulturi	1	2	3	4	5
6. asimilacija (stapanje) manjinske kulture u većinsku kulturu	1	2	3	4	5

27. U kojoj mjeri interkulturalni odgoj i obrazovanje potiče (u svakom redu zaokružite samo jedan broj):	nimalo	malo	osrednje	mного	vrlo mnogo
1. smanjivanje stereotipa i predrasuda	1	2	3	4	5
2. suživot različitih kultura	1	2	3	4	5
3. borbu protiv etnocentrizma (dominacije jednog naroda nad drugim)	1	2	3	4	5
4. vladavinu prava	1	2	3	4	5
5. toleranciju prema kulturno drugačijim ljudima	1	2	3	4	5
6. jednakost svih ljudi	1	2	3	4	5
7. borbu protiv svakog oblika diskriminacije, uključujući rasizam	1	2	3	4	5
8. suzbijanje ksenofobičnih stavova (netrpeljivosti i mržnje prema strancima i strancima)	1	2	3	4	5

28. U kojoj mjeri sljedeće tvrdnje određuju cilj interkulturalnog odgoja i obrazovanja (u svakom redu zaokružite samo jedan broj):	nimalo	malo	osrednje	mного	vrlo mnogo
1. poznavanje i razumijevanje temeljnih obilježja kulture "drugog" (npr. normi, običaja, vrijednosti, jezika, simbola, itd.)	1	2	3	4	5
2. razvijanje sposobnosti razumijevanja i prihvaćanja kulturnih razlika kao vrednota	1	2	3	4	5
3. razvijanje sposobnosti komunikacije s kulturno drugačijim ljudima	1	2	3	4	5
4. osvješćivanje stereotipa i predrasuda o kulturno drugačijim ljudima	1	2	3	4	5
5. razvijanje sposobnosti i vještina kritičkoga samoopažanja u susretu s kulturno drugačijim ljudima	1	2	3	4	5
6. nenasilno rješavanje sukoba	1	2	3	4	5
7. poštivanje i očuvanje nacionalne kulturne baštine	1	2	3	4	5
8. poštivanje i očuvanje europske i svjetske kulturne baštine	1	2	3	4	5
9. njegovanje osjećaja solidarnosti prema kulturno drukčijem	1	2	3	4	5
10. razvijanje otvorenog, višekulturnog identiteta	1	2	3	4	5
11. promicanje održivog razvoja	1	2	3	4	5

29. U kojoj mjeri se slažete sa sljedećim tvrdnjama (u svakom redu zaokružite samo jedan broj):	uopće se ne slažem	ne slažem se u manjoj mjeri	niti se slažem, niti se ne slažem	slažem se u manjoj mjeri	u potpunosti se slažem
1. ne zanima me nesreća ili katastrofa koja se dogodila osobi koja pripada manjinskoj kulturi	1	2	3	4	5
2. ne zanima me nesreća ili katastrofa koja se dogodila osobi većinske kulture	1	2	3	4	5
3. svijet bi bolje funkcionirao kad ne bi postojalo toliko različitih kultura	1	2	3	4	5
4. u našoj se zemlji previše pažnje posvećuje nacionalnim manjinama	1	2	3	4	5
5. najbolje je družiti se s pripadnicima svoje kulture	1	2	3	4	5
6. pripadnici manjinske kulture u mojoj zemlji trebaju imati bolje uvjete studiranja i zapošljavanja	1	2	3	4	5
7. pripadnici manjinske kulture u mojoj zemlji nisu tako srdačni i gostoljubivi kao pripadnici većinske kulture	1	2	3	4	5
8. pripadnici većinske kulture u mojoj zemlji nisu tako srdačni i gostoljubivi kao pripadnici manjinske kulture	1	2	3	4	5
9. pripadnici manjinske kulture osjetljiviji su na nepoštivanje ljudskih prava pripadnika većinske kulture	1	2	3	4	5
10. više bi pažnje trebalo posvetiti humanijim odnosima među ljudima nego kulturnim razlikama	1	2	3	4	5
11. ubrzani tehnološki razvoj doveo je do stvaranja jedinstvene globalne kulture	1	2	3	4	5

30. U kojoj mjeri se slažete sa sljedećim tvrdnjama (u svakom redu zaokružite samo jedan broj):	uopće se ne slažem	ne slažem se u manjoj mjeri	niti se slažem, niti se ne slažem	slažem se u manjoj mjeri	u potpunosti se slažem
1. običaje manjinskih kultura trebaju svi poštivati	1	2	3	4	5
2. nedovoljno poznavanje jezika manjine često je uzrok nesporazuma u komunikaciji između pripadnika manjinske i većinske zajednice	1	2	3	4	5
3. svjesna/svjestan sam postojanja kulturalnih razlika u svojoj okolini	1	2	3	4	5
4. u susretu s pripadnikom manjinske kulture mijenjam svoje ponašanje kako bih joj/mu se što više prilagodila/prilagodio	1	2	3	4	5
5. u susretu s pripadnicima većinske kulture, mijenjam svoje ponašanje kako bih joj/mu se što više prilagodila/prilagodio	1	2	3	4	5
6. sposobna/sposoban sam sagledati probleme iz perspektive pripadnika manjinske kulture	1	2	3	4	5
7. sposobna/sposoban sam sagledati probleme iz perspektive pripadnika većinske kulture	1	2	3	4	5
8. imam osjećaj da ne pripadam niti jednoj kulturi	1	2	3	4	5
9. teško mi je odrediti svoj kulturni identitet jer se temelji na više kultura	1	2	3	4	5
10. na temelju stečenog iskustva i znanja o većinskoj kulturi, lakše mogu procijeniti situaciju u svojoj, manjinskoj kulturi	1	2	3	4	5
11. na temelju stečenog iskustva i znanja o manjinskoj kulturi, lakše mogu procijeniti situaciju u svojoj, većinskoj kulturi	1	2	3	4	5

31. U kojoj mjeri, prema Vašem mišljenju, interkulturalno obrazovanje doprinosi razvoju sljedećih kompetencija kod učenika (u svakom redu zaokružite samo jedan broj):	nimalo	malo	osrednje	mного	vrlo mnogo
1. razumijevanje društvenih zbivanja na nacionalnoj i međunarodnoj razini	1	2	3	4	5
2. razumijevanje ključnih pojmova u području interkulturalizma	1	2	3	4	5
3. kritičko i argumentirano mišljenje	1	2	3	4	5
4. otvorenost za drukčije kulture (interkulturalna osjetljivost)	1	2	3	4	5
5. vještine timskog rada	1	2	3	4	5
6. istraživačke vještine	1	2	3	4	5
7. vještine debatiranja	1	2	3	4	5
8. vještine iznošenja i argumentiranja vlastitih stavova	1	2	3	4	5
9. vještine nenasilnoga rješavanja sukoba	1	2	3	4	5
10. spremnost preuzimanja odgovornosti za vlastite odluke	1	2	3	4	5
11. komunikacijske vještine (verbalne i neverbalne)	1	2	3	4	5
12. sposobnost uočavanja, analiziranja i interpretiranja situacija i događaja u okolini (škola, lokalna zajednica, i sl.)	1	2	3	4	5

32. Smatrate li potrebnim uvođenje sadržaja o interkulturalizmu u sadržaje nastave?

- a. da
- b. ne

33. Molimo Vas, brazložite odgovor!

34. Smatrate li da bi se interkulturalizam u osnovnoj i srednjoj školi mogao provoditi (zaokružite samo jedan odgovor za osnovnu i srednju školu):	Osnovna škola		Srednja škola	
1. kao obvezan predmet	da	ne	da	ne
2. kao izborni predmet	da	ne	da	ne
3. na satu razrednika	da	ne	da	ne
4. interdisciplinarno, kroz sve predmete	da	ne	da	ne
5. kroz izvannastavne aktivnosti	da	ne	da	ne
6. kroz neki drugi oblik (navedite koji)	da	ne	da	ne

35. U sklopu kojih nastavnih predmeta bi se mogli realizirati sadržaji iz područja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja? (u svakom redu zaokružite samo jedan broj)	nimalo	malo	osrednje	mного
1. hrvatskog jezika	1	2	3	4
2. stranog jezika	1	2	3	4
3. povijesti	1	2	3	4
4. geografije	1	2	3	4
5. biologije	1	2	3	4
6. psihologije	1	2	3	4
7. sociologije	1	2	3	4
8. filozofije	1	2	3	4
9. politike i gospodarstva	1	2	3	4
10. a) nekog drugog predmeta (kojeg?)	1	2	3	4
b) nekog drugog predmeta (kojeg?)	1	2	3	4

36. U kojoj ste mjeri, Vi osobno, zainteresirani za teme iz interkulturalizma? (zaokružite samo jedan odgovor):

- a. nimalo
- b. malo
- c. osrednje
- d. mnogo
- e. vrlo mnogo

Prilog 4. Tablice

Tablica 1.	<i>Različiti tipovi dvojezičnih govornika (Preuzeto i prilagođeno: Wei, 2000, 6-7)</i>	16
Tablica 2.	<i>Tipologija dvojezičnih modela obrazovanja prema Baker-u (Preuzeto i prilagođeno: Baker, 2011, 209-210)</i>	40
Tablica 3.	<i>Struktura uzorka prema kriteriju vrste dvojezičnosti</i>	112
Tablica 4.	<i>Struktura uzorka prema spolu</i>	113
Tablica 5.	<i>Struktura uzorka prema dobi</i>	114
Tablica 6.	<i>Struktura uzorka prema veličini mjesta življenja</i>	115
Tablica 7.	<i>Struktura uzorka prema modelu obrazovanja (dvojezična nastava)</i>	118
Tablica 8.	<i>Struktura uzorka prema stupnju obrazovanja oca</i>	121
Tablica 9.	<i>Struktura uzroka prema stupnju obrazovanja majke</i>	122
Tablica 10.	<i>Struktura uzroka prema poznavanju i uporabi stranih jezika</i>	123
Tablica 11.	<i>Poznavanje i uporaba stranih jezika prema različitim jezičnim razinama</i>	124
Tablica 12.	<i>Poznavanje i uporaba stranih jezika prema broju stranih jezika</i>	124
Tablica 13.	<i>Kolmogorov-Smirnovljev test normaliteta distribucije u varijabli pojam „interkulturalizam</i>	129
Tablica 14.	<i>Kolmogorov-Smirnovljev test normaliteta distribucije u varijabli cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja</i>	131
Tablica 15.	<i>Kolmogorov-Smirnovljev test normaliteta distribucije u varijabli „vrijednosti“ koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja</i>	133
Tablica 16.	<i>Kolmogorov-Smirnovljev test normaliteta distribucije u varijabli etnocentrizam</i>	135
Tablica 17.	<i>Kolmogorov-Smirnovljev test normaliteta distribucije u varijabli etnorelativizam</i>	136
Tablica 18.	<i>Kolmogorov-Smirnovljev test normaliteta distribucije u varijabli „mišljenja“ o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja</i>	138
Tablica 19.	<i>Prikaz objašnjene varijance čestica skale poznavanja pojma</i>	141

	<i>"interkulturalizam"</i>	
Tablica 20.	<i>Matrica faktorske strukture skale poznavanja pojma "interkulturalizam"</i>	141
Tablica 21.	<i>Prikaz objašnjene varijance čestica skale cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja...</i>	143
Tablica 22.	<i>Matrica faktorske strukture skale cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja</i>	143
Tablica 23.	<i>Prikaz objašnjene varijance čestica skale „vrijednosti“ koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja</i>	145
Tablica 24.	<i>Matrica faktorske strukture skale „vrijednosti“ koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja</i>	146
Tablica 25.	<i>Prikaz objašnjene varijance čestica skale etnocentrizam</i>	148
Tablica 26.	<i>Matrica faktorske strukture skale etnocentrizam</i>	148
Tablica 27.	<i>Prikaz objašnjene varijance čestica skale etnorelativizam</i>	150
Tablica 28.	<i>Matrica faktorske strukture skale etnorelativizam</i>	150
Tablica 29.	<i>Prikaz objašnjene varijance čestica skale mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja</i>	152
Tablica 30.	<i>Matrica faktorske strukture skale mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja</i>	152
Tablica 31.	<i>Koeficijenti pouzdanosti za izlučene faktore</i>	154
Tablica 32.	<i>Susretanje s pojmom „interkulturalizam“ - simultano dvojezični učenici</i>	156
Tablica 33.	<i>Susretanje s pojmom „interkulturalizam“ - sukcesivno dvojezični učenici</i>	156
Tablica 34.	<i>Susretanje s pojmom „interkulturalizam“ - jednojezični učenici</i>	156
Tablica 35.	<i>Izvori informacija o interkulturalizmu- simultano dvojezični učenici</i>	157
Tablica 36.	<i>Izvori informacija o interkulturalizmu- sukcesivno dvojezični učenici</i>	157
Tablica 37.	<i>Izvori informacija o interkulturalizmu- jednojezični učenici</i>	157

Tablica 38.	<i>Učenje o interkulturalizmu u školi- simultano dvojezični učenici</i>	158
Tablica 39.	<i>Učenje o interkulturalizmu u školi- sukcesivno dvojezični učenici</i>	158
Tablica 40.	<i>Učenje o interkulturalizmu u školi- jednojezični učenici</i>	158
Tablica 41.	<i>Učenje o interkulturalizmu u sklopu pojedinih nastavnih predmeta- simultano dvojezični učenici</i>	159
Tablica 42.	<i>Učenje o interkulturalizmu u sklopu pojedinih nastavnih predmeta- sukcesivno dvojezični učenici</i>	159
Tablica 43.	<i>Učenje o interkulturalizmu u sklopu pojedinih nastavnih predmeta- jednojezični učenici.....</i>	160
Tablica 44.	<i>Interes za uvođenjem sadržaja o interkulturalizmu u sadržaje nastave- simultano dvojezični učenici</i>	161
Tablica 45.	<i>Interes za uvođenjem sadržaja o interkulturalizmu u sadržaje nastave- sukcesivno dvojezični učenici</i>	161
Tablica 46.	<i>Interes za uvođenjem sadržaja o interkulturalizmu u sadržaje nastave-jednojezični učenici</i>	161
Tablica 47.	<i>Mišljenja učenika o provedbi interkulturalnoga odgoja i obrazovanja u osnovnoj i srednjoj školi- simultano dvojezični učenici</i>	162
Tablica 48.	<i>Mišljenja učenika o provedbi interkulturalnoga odgoja i obrazovanja u osnovnoj i srednjoj školi- sukcesivno dvojezični učenici</i>	162
Tablica 49.	<i>Mišljenja učenika o provedbi interkulturalnoga odgoja i obrazovanja u osnovnoj i srednjoj školi- jednojezični učenici</i>	163
Tablica 50.	<i>Moguća realizacija interkulturalnih sadržaja</i>	163
Tablica 51.	<i>Osobni interes za interkulturalne teme- simultano dvojezični učenici</i>	164
Tablica 52.	<i>Osobni interes za interkulturalne teme- sukcesivno dvojezični učenici</i>	164
Tablica 53.	<i>Osobni interes za interkulturalne teme- jednojezični učenici</i>	164
Tablica 54.	<i>Deskriptivni parametri određenja pojma „interkulturalizam“- simultano dvojezični učenici</i>	165
Tablica 55.	<i>Deskriptivni parametri određenja pojma „interkulturalizam“-</i>	165

sukcesivno dvojezični učenici

Tablica 56.	<i>Deskriptivni parametri određenja pojma „interkulturalizam“ - jednojezični učenici</i>	166
Tablica 57.	<i>Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable poznavanje pojma „interkulturalizam“ - simultano dvojezični učenici</i>	166
Tablica 58.	<i>Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable poznavanje pojma „interkulturalizam“ - sukcesivno dvojezični učenici</i>	166
Tablica 59.	<i>Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable poznavanje pojma „interkulturalizam“ - jednojezični učenici</i>	167
Tablica 60.	<i>Deskriptivni parametri ukupne vrijednosti i analiza varijance za varijablu pojam „interkulturalizam“</i>	169
Tablica 61.	<i>Tukey HSD post hoc test za varijablu pojam „interkulturalizam“</i>	170
Tablica 62.	<i>Deskriptivni parametri određenja cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja-simultano dvojezični učenici</i>	172
Tablica 63.	<i>Deskriptivni parametri određenja cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja-sukcesivno dvojezični učenici</i>	172
Tablica 64.	<i>Deskriptivni parametri određenja cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja-jednojezični učenici</i>	173
Tablica 65.	<i>Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable određenje cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja-simultano dvojezični učenici</i>	174
Tablica 66.	<i>Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable određenje cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja-sukcesivno dvojezični učenici</i>	174
Tablica 67.	<i>Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable određenje cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja-jednojezični učenici</i>	175
Tablica 68.	<i>Deskriptivni parametri ukupne vrijednosti i analiza varijance za varijablu cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja</i>	176
Tablica 69.	<i>Deskriptivni parametri određenja „vrijednosti“ koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem- simultano dvojezični učenici</i>	178

Tablica 70.	<i>Deskriptivni parametri određenja „vrijednosti“ koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem- sukcesivno dvojezični učenici</i>	178
Tablica 71.	<i>Deskriptivni parametri određenja „vrijednosti“ koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem- jednojezični učenici</i>	179
Tablica 72.	<i>Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable „vrijednosti“ koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem- simultano dvojezični učenici</i>	179
Tablica 73.	<i>Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable „vrijednosti“ koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem- sukcesivno dvojezični učenici</i>	180
Tablica 74.	<i>Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable „vrijednosti“ koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem- jednojezični učenici</i>	180
Tablica 75.	<i>Deskriptivni parametri ukupne „vrijednosti“ i analiza varijance za varijablu vrijednosti koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem</i>	181
Tablica 76.	<i>Tukey HSD post hoc test za varijablu „vrijednosti“ koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem</i>	182
Tablica 77.	<i>Deskriptivni parametri ukupne vrijednosti za varijablu razina interkulturalne osjetljivosti-stupanj etnocentrizma i etnorelativizma</i>	185
Tablica 78.	<i>Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable etnocentrizam-simultano dvojezični učenici</i>	186
Tablica 79.	<i>Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable etnocentrizam-sukcesivno dvojezični učenici</i>	187
Tablica 80.	<i>Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable etnocentrizam-jednojezični učenici</i>	187
Tablica 81.	<i>Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable etnorelativizam-simultano dvojezični učenici</i>	188
Tablica 82.	<i>Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable etnorelativizam-sukcesivno dvojezični učenici</i>	188
Tablica 83.	<i>Relativne frekvencije odgovora učenika na česticama varijable etnorelativizam-jednojezični učenici</i>	189
Tablica 84.	<i>Deskriptivni parametri ukupne vrijednosti i analiza varijance za</i>	190

varijablu etnocentrizam

Tablica 85.	<i>Deskriptivni parametri ukupne vrijednosti i analiza varijance za varijablu etnorelativizam</i>	191
Tablica 86.	<i>Deskriptivni parametri ukupne vrijednosti varijable mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja</i>	194
Tablica 87.	<i>Analiza varijance za varijablu mišljena o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja s obzirom na dvojezični status učenika</i>	195
Tablica 88.	<i>Deskriptivni parametri i t-test za varijablu mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja s obzirom na spol</i>	196
Tablica 89.	<i>Deskriptivni parametri i analiza varijance za varijablu mišljena o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja s obzirom na dob učenika</i>	198
Tablica 90.	<i>Deskriptivni parametri i analiza varijance za varijablu mišljena o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja s obzirom na interkulturalni kontakt</i>	200

Prilog 5. Slike

Slika 1.	<i>Model Interkulturalne komunikacijske kompetencije (Preuzeto i prilagođeno: Wen, 2004, prema Lesenciuc i Codreau, 2012)</i>	73
Slika 2.	<i>Razvojni model interkulturalne osjetljivosti prema Bennett (Preuzeto i prilagođeno: Bennett, 1993)</i>	78
Slika 3.	<i>Model interkulturalne kompetencije prema Darla K. Deardorff (Preuzeto i prilagođeno: Deardorff, 2006)</i>	84
Slika 4.	<i>Byramov model interkulturalne kompetencije (Preuzeto i prilagođeno: Byram, Gribkova i Starkey, 2002)</i>	86
Slika 5.	<i>„Interkulturalno drvo“ (Preuzeto i prilagođeno: UNESCO, 2013)</i>	89
Slika 6.	<i>Struktura uzorka 1. prema interkulturalnome kontaktu</i>	116
Slika 7.	<i>Struktura uzorka 2. prema interkulturalnome kontaktu</i>	117
Slika 8.	<i>Struktura uzorka 3. prema interkulturalnome kontaktu</i>	117
Slika 9.	<i>Struktura uzorka 1. s obzirom na razred</i>	119
Slika 10.	<i>Struktura uzorka 2. s obzirom na razred</i>	120
Slika 11.	<i>Struktura uzorka 3. s obzirom na razred</i>	120
Slika 12.	<i>Distribucija podataka u varijabli pojam „interkulturalizam“ prikazana histogramom</i>	130
Slika 13.	<i>Distribucija podataka u varijabli pojam „interkulturalizam“ prikazana Q-Q plotom</i>	130
Slika 14.	<i>Distribucija podataka u varijabli cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja prikazana histogramom</i>	131
Slika 15.	<i>Distribucija podataka u varijabli cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja prikazana Q-Q plotom</i>	132
Slika 16.	<i>Distribucija podataka u varijabli „vrijednosti“ koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja prikazana histogramom</i>	133
Slika 17.	<i>Distribucija podataka u varijabli „vrijednosti“ koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja prikazana Q-Q plotom</i>	134
Slika 18.	<i>Distribucija podataka u varijabli etnocentrizam prikazana histogramom</i>	135

Slika 19.	<i>Distribucija podataka u varijabli etnocentrizam prikazana Q-Q plotom</i>	136
Slika 20.	<i>Distribucija podataka u varijabli etnorelativizam prikazana histogramom</i>	136
Slika 21.	<i>Distribucija podataka u varijabli etnorelativizam prikazana Q-Q plotom</i>	137
Slika 22.	<i>Distribucija podataka u varijabli mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja prikazana histogramom</i>	138
Slika 23.	<i>Distribucija podataka u varijabli mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja</i>	139
Slika 24.	<i>Cattellov dijagram faktorske strukture skale poznavanje pojma „interkulturalizam“</i>	142
Slika 25.	<i>Cattellov dijagram faktorske strukture skale cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja</i>	144
Slika 26.	<i>Cattellov dijagram faktorske strukture skale „vrijednosti“ koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja</i>	147
Slika 27.	<i>Cattellov dijagram faktorske strukture skale etnocentrizam</i>	149
Slika 28.	<i>Cattellov dijagram faktorske strukture skale etnocentrizam</i>	151
Slika 29.	<i>Cattellov dijagram faktorske strukture skale mišljenja o kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja7</i>	153

8. ŽIVOTOPIS I POPIS OBJAVLJENIH RADOVA

Iva Ivanković rođena je 23. travnja 1982. godine u Zagrebu. Osnovnu je školu završila u Bedekovčini dok je u Zagrebu završila jezični program gimnazije Lucijana Vranjanina. Upisala je studij logopedije na Edukacijsko-rehabilitacijskome fakultetu u Zagrebu 1999. godine koji je uspješno završila te diplomirala 2005. godine pri čemu je stekla zvanje profesora logopeda. Od veljače 2007. godine zaposlena je kao stručni suradnik logoped u Dječjem vrtiću Potočnica u Zagrebu gdje i trenutno radi. Godine 2009. upisuje Sveučilišni poslijediplomski doktorski studij pedagogije Filozofskoga fakulteta u Zagrebu smjera „*Kurikulum suvremenog odgoja i škole*“. Od akademske godine 2014./2015. sudjeluje u realizaciji seminara i vježbi iz kolegija *Osnove pedagogije, Osnove specijalne pedagogije, Domski odgoj te Metodika rada s učenicima s posebnim potrebama* na Odsjeku za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu. Godine 2015. sudjelovala je u znanstvenome projektu „Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti“ pod vodstvom prof. dr. sc. Nevena Hrvatića te 2016. godine u znanstvenome projektu „*Obrazovanje na manjinskim jezicima, interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti*“ također pod vodstvom prof. dr. sc. Nevena Hrvatića. Sudjelovala je u radu više domaćih i međunarodnih znanstveno-stručnih skupova. Članica je Hrvatskoga logopedskog društva i Hrvatskoga pedagogijskog društva.

Popis objavljenih radova

Ivanković, I., Zelenika, T. (2014), Dvojezično obrazovanje-interkulturalne perspektive i pristupi u Hrvatskoj i Bosni i Hercegovini. U: Hrvatić, N. (ur.), *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*. Zagreb-Virovitica: Odsjek za pedagogiju-Filozofski fakultet u Zagrebu, str. 177-189.

Ivanković, I. (2014), Kurikulumske odrednice interkulturalnog odgoja i obrazovanja. U: Hrvatić, N., Lukenda, A., Pavlović, S., Spajić-Vrkaš, V., Vasilj, M. (ur.), *Pedagogija, obrazovanje i nastava*. Mostar: Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru, str. 339-347.

Ivanković, I. (2013), Dvojezičnost kao komponentna suvremenog interkulturalnog odgoja i obrazovanja. U: Posavec, K., Sablić, M. (ur.), *Pedagogija i kultura*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, str. 109-118.

Ivanković, I. (2011), Djeca s teškoćama u redovitim vrtićima. *Zrno*, 95-96 (121-122), str. 37-39.

Ivanković, I. (2012), Interkulturalne odrednice predškolskog odgoja i obrazovanja. *Zrno*, 102 (128), str. 8-10.

Ivanković, I. (2016), Anat Stavans, Charlotte Hoffmann: Multilingualism. *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*, 25 (3), str. 415-418. (prikaz knjige)

Ivanković, I. (2016). Michelle Kohler: Teachers as Mediators in the Foreign Language Classroom. *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*, 25 (1), str. 143-145. (prikaz knjige)