

*Izvorni znanstveni članak/  
Original scientific paper  
Prihvaćeno: 2. 9. 2017.*

**dr. sc. Iva Ivanković**  
DV Potočnica, Zagreb  
iva.robot@gmail.com

## **POZNAVANJE TEMELJNIH ODREDNICA INTERKULTURALIZMA KOD UČENIKA POLAZNIKA DVOJEZIČNIH GIMNAZIJSKIH PROGRAMA I UČENIKA POLAZNIKA REDOVITIH GIMNAZIJA U REPUBLICI HRVATSKOJ**

**Sažetak:** *Polazeći od prikaza postojećih modela dvojezičnoga obrazovanja u svijetu, u ovome su radu prikazani rezultati istraživanja usporedbe poznavanja temeljnih odrednica interkulturalizma, stupnja zanimanja za teme iz područja interkulturalizma te mišljenja o njihovu uvođenju u pojedine nastavne predmete u osnovnoj i srednjoj školi između učenika polaznika dvojezičnih gimnazijskih programa i učenika polaznika redovitih gimnazija u Republici Hrvatskoj. Prema rezultatima dobivenim na uzorku od 630 učenika može se reći kako postoji statistički značajna razlika u poznavanju temeljnih odrednica interkulturalizma i to u korist učenika polaznika dvojezičnih gimnazijskih programa, što potvrđuje dosadašnja promišljanja kako se takvim obrazovanjem, uz višejezičnu kompetenciju, promiče i razvija i interkulturalna kompetencija. Rezultati ispitivanja osobnoga zanimanja učenika za interkulturalnu tematiku upućuju na činjenicu da učenici obaju uzoraka iskazuju zanimanje za interkulturalno učenje.*

**Ključne riječi:** *dvojezičnost, dvojezično obrazovanje, interkulturalizam, interkulturalne odrednice.*

### **1. Uvod**

Već gotovo pedeset godina, točnije od 1968. godine, kada je u zakonskim dokumentima Sjedinjenih Američkih Država i službeno priznato kao poseban oblik obrazovanja za učenike govornike manjinskih jezika, dvojezično je obrazovanje predmet rasprave brojnih znanstvenih disciplina, ponajprije lingvistike, psiholingvistike, sociolingvistike, pedagogije, ali i drugih znanosti. Jedno je od temeljnih pitanja rasprave o dvojezičnim modelima obrazovanja među pedagogima i jezikoslovcima usmjereno upravo na učinkovitost takvih programa u smislu promicanja višejezičnosti, odnosno jezične i komunikacijske kompetencije u dvama jezicima, ali i drugih znanja i vještina koje se takvim obrazovanjem promiču ili bi se barem u određenoj mjeri trebale promicati, kao što su primjerice interkulturalna osjetljivost i interkulturalna kompetencija.

Naime, u svijetu postoji velik broj pristupa i modela<sup>8</sup> 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, gospodarsko-društvenoj situaciji određene države te stavovima većine stanovništva prema drugim (manjinskim) jezicima i drugo. Moglo bi se reći da se sintagmom „dvojezično obrazovanje“ označava složen pojam koji uključuje sociološke, psihološke, lingvističke i obrazovne procese i pojave. Unatoč terminološkim razlikama u tumačenju svrhe i ciljeva dvojezičnoga obrazovanja, općenito 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 pristupima dvojezičnome obrazovanju može se, dakle, 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 dvaju i/ili više jezika). Razumijevanje pak obrazovnih ciljeva pojedinih modela dvojezičnoga obrazovanja prije svega ovisi o načinu kategoriziranja modela dvojezičnoga obrazovanja. Možda je najpoznatiju klasifikaciju dvojezičnih modela obrazovanja predstavio Baker (2011), iako u stručnoj i znanstvenoj literaturi ne postoji sveopći sporazum oko tipologije i/ili podjele modela dvojezičnoga obrazovanja u modele, odnosno tipove. Primjerice, Mackey (1970) navodi čak i preko devedeset modela dvojezičnoga obrazovanja koji se mogu svrstati u Bakerove tri osnovne kategorije. Prvu kategoriju dvojezičnih modela čine „jednojezični modeli obrazovanja“ i generalno općenito 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 je karakteristika ovakvih modela dvojezičnoga obrazovanja statusna ravnopravnost manjinskoga i većinskoga jezika. Prvi tip jakih mo-

<sup>8</sup> Nužno je napomenuti da postoje terminološke nejasnoće oko određenja modela i pristupa dvojezičnoga obrazovanja, odnosno sadržajnoga određenja navedenih pojmova te se navedeni pojmovi često rabe za opis različitih fenomena. U radu će se rabiti pojam „modeli“ dvojezičnoga obrazovanja jer 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 u cilju poticanja, očuvanja i/ili razvijanja višejezične kompetencije.

dela čine modeli u kojima se nastoji osigurati jednak status većinskoga i manjinskoga jezika, odnosno približno jednak 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 kod učenika razvijati 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 svijesti. Drugi su tip jakih modela modeli koji nisu namijenjeni isključivo učenicima pripadnicima manjinskih jezičnih zajednica, već svim učenicima koji putem formalnoga obrazovanja razvijaju jezičnu i komunikacijsku kompetenciju u dvama jezicima. Takvi se modeli nazivaju još modelima obrazovanja „uranjanjem“ (eng. *Immersion education*). U ovim se modelima nastavni sadržaji određenih predmeta izvode na jednome jeziku, odnosno na drugome jeziku. Ovakvo obrazovanje 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 su tip jakih modela 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) u primarnome cilju razvijanja potpune dvojezičnosti učenika, a ponekad i revitalizacije jezika i kulture neke manjinske zajednice. U ovim se modelima određen broj nastavnih sati održava na većinskome jeziku, a određen broj nastavnih sati na manjinskome jeziku. I ovi se modeli razlikuju u svojim varijacijama te se djelomično preklapaju s modelima dvostrukoga dvojezičnog obrazovanja<sup>9</sup>. 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 poput primjerice Luksemburga, Belgije i Švicarske. U takvim se modelima određeni nastavni predmeti izvode na jednome jeziku, a određeni nastavni predmeti na drugome jeziku, što rezultira „potpunom dvojezičnošću“, a ujedno i razvojem višekulturalnoga identiteta.

Budući da je jezik osnovno ljudsko sredstvo sporazumijevanja i učenja putem kojega se uči i kultura, sposobnost komuniciranja dvama jezicima zanimljivo je razmatrati iz interkulturalne perspektive. Poznavanje i aktivnu uporabu dvaju ili više jezika mnogi znanstvenici smatraju izuzetno važnim čimbenikom razvoja interkulturalne kompetencije (Fantini, 2000; Deardorf, 2006; Byram, 2009), pri čemu se jednim od važnih sredstava razvoja i promicanja višejezične i komunikacijske kompetencije smatraju upravo jaki modeli dvojezičnoga obrazovanja (Liddicoat, Papademetre,

<sup>9</sup> Postoje različite varijante tzv. „dvostrukoga 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 prvoga razreda) izvodi uravnoteženo, što znači da se pola nastavnih predmeta izvodi na prvome, a pola na drugome jeziku. U modelu 90 : 10 nastavni se sadržaji u prvome razredu izvode 90 % na prvome jeziku, a samo 10 % na drugome jeziku. Tijekom osnovnoškolskoga obrazovanja postupno raste postotak nastavnoga sadržaja koji se izvodi na drugome jeziku.

Scarino i Kohler, 2003). Iako se dvojezičnim govornikom postaje na različite načine, iz obrazovne je perspektive potrebno istraživati interkulturalne odrednice dvojezičnih učenika koji to postaju dvojezičnim obrazovanjem, odnosno pohađanjem dvojezične nastave, jer 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 nekoga drugog nastavnog predmeta. Byram i Guilherme (2000) ističu da upravo učenje stranih jezika, koje uključuje interkulturalno učenje, pridonosi razvoju kritičke kulturne svijesti koja pak učeniku omogućuje razvoj kritičkoga stava prema vlastitome društvu, vrijednostima, normama i pravilima, ali i prema drugim društvima. Jezična su, dakle, i komunikacijska kompetencija usko povezane s razvojem interkulturalne kompetencije. Hall (1976) naglašava povezanost kulture i komunikacije ističući komunikaciju pretpostavkom za određenje kulturalnih iskustava. Navedeni autor smatra da su kultura i komunikacija u simbiotskome odnosu, odnosno da kultura čini komunikaciju, a komunikacija kulturu. Samovar, Porter i McDaniell (2013) nadovezuju se na Hallovu definiciju kulture ističući također recipročan odnos kulture i komunikacije. Prema njima, kultura je simbolički, dinamički i etnocentrički orijentiran sustav stavova, vrijednosti i ponašanja te se uči socijalnim putem i prenosi transgeneracijski. Interkulturalna se komunikacija, 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 McDaniell, 2013).

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 jer jedan model takve nastave uključuje dvojezičnu nastavu. Međutim, u Hrvatskoj također postoje modeli dvojezičnoga obrazovanja namijenjeni pripadnicima većinske kulture, a 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.

U tim se školama sadržaji određenih nastavnih predmeta, osim na hrvatskome jeziku, provode i na jednome od stranih jezika (engleskome, njemačkome ili francuskome) koji pritom 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. Pritom je potrebno napomenuti kako nastavnici predmeta koji se izvode dvojezično najčešće nisu izvorni govornici stranih jezika. Imajući u vidu Bakerovu tipologiju dvojezičnih modela obrazovanja, dvojezični se modeli primijenjeni u Hrvatskoj ne mogu svrstati ni u jednu kategoriju Bakerovih dvojezičnih modela. No, s obzirom da su polaznici navedenih modela najčešće pripadnici većinske kulture, odnosno govornici većinskoga jezika, te se strani jezik ne uči kao zaseban nastavni predmet, već kao medij putem kojega se uče nastavni sa-

držaji (najčešće nastavni predmeti iz skupine prirodnih znanosti poput geografije, fizike ili kemije), ovi se modeli mogu svrstati u kategoriju jakih modela dvojezičnoga obrazovanja. Drugi se tip dvojezičnih programa u Hrvatskoj odnosi na već spomenuto 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) i Zakonu o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina (N.N., 51/00 i 56/00) te se mogu obrazovati prema trima osnovnim modelima (model A, model B i model C) obrazovanja i nekim posebnim oblicima školovanja.

## 2. Metodologija istraživanja

### *Cilj istraživanja*

Razmatrajući suvremenu literaturu o temi dvojezičnoga obrazovanja i razvoja interkulturalnih vrijednosti koje bi se takvim obrazovanjem trebale promicati, postavljen je sljedeći cilj istraživanja: utvrditi razlike u poznavanju temeljnih obilježja interkulturalizma između učenika polaznika dvojezičnih gimnazijskih programa i učenika polaznika redovitih gimnazija u Republici Hrvatskoj te odrediti stupanj zanimanja za interkulturalnu tematiku. Budući da se od dvojezičnih modela obrazovanja očekuje iskorak u smislu razvoja višejezične i interkulturalne kompetencije učenika, pretpostavljeno je da će postojati razlike u poznavanju temeljnih obilježja interkulturalizma i to u korist učenika polaznika dvojezičnih programa.

### *Uzorak istraživanja*

U ispitivanju je sudjelovalo 630 učenika, od čega je 301 učenik polaznik dvojezičnoga gimnazijskog<sup>10</sup> programa hrvatsko-engleske, hrvatsko-francuske i hrvatsko-njemačke nastave (uzorak 1.) te 329 učenika polaznika redovitih gimnazija (uzorak 2.). U istraživanje su uključeni učenici iz sljedećih gimnazija: Nadbiskupska klasična gimnazija Zagreb, Gimnazija Lucijana Vranjanina Zagreb, VII. gimnazija Zagreb, Gimnazija Daruvar – opća gimnazija na hrvatskome jeziku, XVI. gimnazija Zagreb, X. gimnazija „Ivan Supek“ i IV. gimnazija Zagreb. Prema podacima Ministarstva znanosti i obrazovanja u Republici Hrvatskoj postoji devet srednjih škola u kojima se izvodi određeni program dvojezične nastave<sup>11</sup>, od kojih su tri gimnazije uključene

<sup>10</sup> 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> (pregled 3. 7. 2017.).

<sup>11</sup> Dvojezični se program u Hrvatskoj provodi u sljedećim školama: 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

u ovo istraživanje. S obzirom na spol, u objema skupinama ispitanika prevladavaju učenice (uzorak 1.: 70 % učenica, 30 % učenika; uzorak 2.: 64 % učenica, 36 % učenika). Prema kriteriju dobi, od ukupno 301 učenika uzorka 1. 20 (6,6 %) je učenika u dobi od 14 godina, 53 (17,6 %) učenika u dobi od 15 godina, 80 (26,6 %) učenika u dobi od 16 godina, 80 (26,6 %) učenika u dobi od 17 godina, 66 (21,9 %) učenika u dobi od 18 godina te 2 (7 %) učenika u dobi od 19 godina. Od ukupno 329 učenika iz uzorka 2., 22 (6,7 %) je učenika u dobi od 14 godina, 81 (24,6 %) učenik u dobi od 15 godina, 96 (29,2 %) učenika u dobi od 17 godina te 59 (17,9 %) učenika u dobi od 18 godina.

### *Instrument istraživanja*

U prikupljanju podataka upotrijebljen je upitnik, prethodno upotrijebljen u znanstvenom projektu „Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima“<sup>12</sup>. Prvi dio upitnika čine podatci koji se odnose na određenje *sociodemografska i obrazovna obilježja ispitanika*: dob, spol, veličinu mjesta življenja, interkulturalni kontakt, model obrazovanja (dvojezična nastava), razred, stupanj obrazovanja roditelja te poznavanje stranih jezika. Drugi se dio upitnika odnosi na ispitivanje poznavanja temeljnih obilježja interkulturalizma (određenje pojma „interkulturalizam“, određenje cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja te određenje „vrijednosti“ koje interkulturalni odgoj i obrazovanje promiče), stupanj etnocentrizma i etnorelativizma, odnosno interkulturalnu osjetljivost (rezultati nisu prikazani u ovome radu) te mišljenja ispitanika prema kompetencijama koje se razvijaju putem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja. Sociodemografska, obrazovna i druga obilježja ispitanika utvrđena su pitanjima otvorenoga i zatvorenoga tipa. Temeljna obilježja interkulturalizma ispitana su tvrdnjama postavljenim u obliku Likertove skale od pet stupnjeva pri čemu 1 označava potpuno neslaganje, a 5 potpuno slaganje s ponuđenom tvrdnjom (taj je dio upitnika preuzet iz instrumenta autorica Piršl, Benjak i Diković). 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 podatka za provedbu faktorske analize provjerena je *Kaiser-Meyer-Olkinovom mjerom (KMO)* te *Bartlettovim testom*. Odluka o broju čestica koje čine pojedinu skalu donesena je na temelju *Kaiser-Guttmanova kriterija ekstrakcije* faktora korijena,

rudarska škola Varaždin i Gospodarska škola Varaždin. Podatci dostupni na mrežnoj stranici: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3389> (pregled 1. 7. 2017.).

<sup>12</sup> Međunarodni znanstveni projekt „Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima“ provodio se u razdoblju od 2007. do 2012. godine na Odsjeku za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu. Osnovni ciljevi projekta bili su usmjereni na utvrđivanje metodologije i strukture izgradnje interkulturalnoga 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; dr. sc. Koraljka Posavec, doc.; dr. sc. Marija Sablić, doc.; 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; dr. sc. Biserka Jevtić, doc. i mr. sc. Gera Iboyla (Srbija)). Empirijsko istraživanje provedeno je na uzorku od 1320 studenata preddiplomskoga, diplomskoga i poslijediplomskoga studija pedagogije sveučilišta u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini, Srbiji, Češkoj i Slovačkoj.

*Cattellova dijagrama (scree testa)* i saturacije čestica pojedinim faktorom pri čemu je za svaku zavisnu varijablu dobivena jednofaktorska struktura. Nakon provedbe faktorske analize utvrđene su vrijednosti *Cronbach alpha* koeficijenta kojim se mjeri pouzdanost grupiranja pojedinih čestica u zajednički faktor. Iz tablice 1. razvidno je da čestice unutar svih faktora imaju zadovoljavajuću mjeru korelacije što potvrđuje pouzdanost istraživanja.

**Tablica 1.** Koeficijenti pouzdanosti za izlučene faktore

<b>Faktor</b>	<b><i>Cronbach alpha</i> <math>\alpha</math></b>
1. Poznavanje pojma "interkulturalizam"	<b>0,745</b>
2. Cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja	<b>0,857</b>
3. "Vrijednosti" koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem	<b>0,897</b>

#### *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.<sup>13</sup> Anketni su se upitnici ispunjavali tijekom nastave, najčešće na satu razrednoga odijela, a anketiranje je u prosjeku trajalo dvadesetak minuta. Prije ispitivanja sudionicima se, odnosno učenicima, objasnila svrha istraživanja kao i način popunjavanja upitnika te dragovoljnost sudjelovanja i anonimnost podataka.

#### *Obrada podataka*

Statistička obrada prikupljenih podataka provedena je pomoću računalnoga programa *SPSS (Statistics Package for the Social Sciences) 20.0*. U svrhu utvrđivanja odgovora na postavljena pitanja istraživanja provedeni su postupci dekriptivne i inferencijalne statistike, odnosno postupci univarijatne statističke obrade podataka kojima su dobiveni dekriptivni parametri (aritmetička sredina, standardna devijacija te distribucija podataka izražena frekvencijama i postotcima) te postupci bivarijatne

<sup>13</sup> Međunarodni znanstveni projekt proveden je u razdoblju od rujna do prosinca 2015. godine. Nositelj projekta bio je Odsjek za pedagogiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Cilj projekta bio je 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 radionica 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; dr. sc. Marija Sablić, doc.; dr. sc. Koraljka Posavec, doc.; dr. sc. Vesna Bedeković, doc.; dr. sc. Marija Bartulović; Ana Blažević Simić; Iva Ivanković; prof. dr. sc. Olivera Gajić (Novi Sad); prof. dr. sc. Saša Milić (Podgorica); dr. sc. Tatjana Novović, doc. (Nikšić); dr. sc. Slavica Pavlović, doc. (Mostar)).

analize (izračun značajnosti razlika pomoću *Studentova t-testa*). Prije provedbe univarijatne i bivarijatne analize podataka testirana je normalnost distribucije podataka *Kolmogorov-Smirnovljevim testom*.

### 3. Rezultati i rasprava

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 *Kolmogorov-Smirnovljevim testom*. Budući da normalnost distribucije podataka u svim zavisnim varijablama prema spomenutom testu značajno odstupa od normalne distribucije (pojma „interkulturalizam“  $Z=2,25$ ;  $p(Z)=0,00$ ; cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja  $Z=0,05$ ;  $p(Z)=0,00$ ; „vrijednosti“ koje promiče interkulturalni odgoj i obrazovanje  $Z=0,10$ ;  $p(Z)=0,00$ ), u obzir su uzeti drugi parametri normaliteta distribucije: simetričnost i spljoštenost distribucije. Kao relevantni kriterij za navedene parametre uzet je kriterij Georga i Malleryja (2010) prema kojima je distribucija rezultata normalna ako se vrijednosti za asimetričnost i spljoštenost distribucije nalaze u rasponu između  $-2$  i  $+2$ , što je i dobiveno za sve zavisne varijable, stoga je zaključeno kako distribucija podataka u svim zavisnim varijablama značajno ne odstupa od normalne te se u daljnjoj statističkoj obradi mogu upotrijebiti parametrijske metode.

#### *Poznavanje temeljnih odrednica interkulturalizma*

Kako bi se odgovorilo na postavljenu pretpostavku o postojanju razlike u poznavanju temeljnih obilježja interkulturalizma između učenika polaznika dvojezičnih gimnazijskih programa i učenika polaznika redovitih gimnazija, proveden je *Studentov t-test* u tri zavisne varijable kojima su definirane temeljne odrednice interkulturalizma: poznavanje pojma „interkulturalizam“, poznavanje cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja i poznavanje „vrijednosti“ koje se interkulturalnim odgojem i obrazovanjem promiču.

#### *Poznavanje pojma „INTERKULTURALIZAM“*

Budući da su termini interkulturalizam, multikulturalizam i transkulturalizam bliskoznačnice, 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 među jednojezičnim i dvojezičnim učenicima. Poznavanje pojma „interkulturalizam“ ispitano je putem skale od četiri čestice, odnosno tvrdnje, za koje su učenici iskazivali svoj stupanj slaganja na Likertovoj ljestvici od pet stupnjeva procjene, pri čemu 1 označava najmanje, a 5 najveće slaganje. Koeficijent interne konzistencije skale (*Cronbach alpha*) iznosi 0,75 što upućuje na prihvatljivu pouzdanost skale.



Najveći broj učenika u sva tri uzorka smatra kako se pojam „interkulturalizam“ odnosi na „poštovanje i prihvaćanje različitosti“ (uzorak 1.: 43,5 %; uzorak 2.: 31 %) što i jest u skladu s teorijskim polazištima interkulturalizma koji ga definiraju kao filozofiju poštovanja i prožimanja koja znači znanje i razumijevanje različitih kultura i uspostavljanje pozitivnih odnosa, razmjene i uzajamnoga obogaćivanja među različitim komponentama unutar kulture jedne zemlje i među različitim kulturama u svijetu (Ninčević, 2009) što je prikazano u tablici 2. i tablici 3.

U kojoj mjeri, prema Vašemu mišljenju, svaki od sljedećih izraza najbolje određuje pojam "interkulturalizam"						
UZORAK 1.	N	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
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 života	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	<b>43,5</b>

**Tablica 2.** Relativne frekvencije učeničkih odgovora na česticama varijable poznavanje pojma „interkulturalizam“ – učenici polaznici dvojezičnih gimnazijskih programa (uzorak 1.)

U kojoj mjeri, prema Vašemu mišljenju, svaki od sljedećih izraza najbolje određuje pojam "interkulturalizam"						
UZORAK 2.	N	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	Vrlo mnogo
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 života	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	<b>31,0</b>

**Tablica 3.** Relativne frekvencije učeničkih odgovora na česticama varijable poznavanje pojma „interkulturalizam“ – učenici polaznici redovitih gimnazija (uzorak 2.)

Ovi su podatci gotovo identični podacima dobivenim istraživanjem autorica Bedeković (2011) i Piršl (2011). One su, među inim, ispitivale i temeljne odrednice interkulturalizma studenata pedagogije različitih sveučilišta Republike Hrvatske rabeći pritom isti upitnik. Najveći broj studenata u oba istraživanja procjenjuje kako se pojam „interkulturalizam“ odnosi na „poštovanje i prihvaćanje različitosti“. Budući da su i u ovome istraživanju učenici obiju skupina ispitanika u najvećoj mjeri isto procijenili i odredili pojam „interkulturalizam“, zaključuje se kako učenici točno procjenjuju poimanje fenomena interkulturalizma definirajući ga u najvećoj mjeri kao koncept kojim se promiče poštovanje i prihvaćanje različitosti, zatim kao aktivnu suradnju dviju ili više kultura u svim područjima života, toleriranje različitosti te postojanje različitih kultura na nekome teritoriju.

Kako bi se provjerila teza o postojanju razlika u poznavanju pojma „interkulturalizam“ između učenika polaznika dvojezičnih gimnazijskih programa i učenika polaznika redovitih gimnazija, proveden je *Studentov t-test*.

Ukupna vrijednost varijable pojam "interkulturalizam"	N	Min	Max	M	SD
<b>UZORAK 1.</b>	301	4	20	15,71	3,17
<b>UZORAK 2.</b>	329	4	20	15,11	3,18
df= 628					
t=2,45					
p(t)= 0,02					

**Tablica 4.** Deskriptivni parametri ukupne vrijednosti i t-test za varijablu pojam „interkulturalizam“

Iz tablice 4. vidljivo je kako postoji statistički značajna razlika u poznavanju pojma „interkulturalizam“ između ispitivanih učenika. Budući da se u svim gimnazijama, neovisno o vrsti gimnazije<sup>14</sup>, provodi isti obrazovni plan i program, različit prema broju sati onih predmeta koji su karakteristični za pojedini program, dobiveni rezultat govori u prilog integritetnosti interkulturalnih sadržaja u realizaciju nastave dvojezičnih gimnazijskih programa jer učenici koji pohađaju takvo obrazovanje postižu više rezultate u ovoj varijabli (M = 15,71) od učenika 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 putem ovakvoga obrazovanja razvijaju višejezičnu kompetenciju, usvajaju i neka temeljna interkulturalna znanja i to u većoj mjeri od učenika koji polaze redovite gimnazijske programe.

#### *Poznavanje cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja*

Velik broj relevantnih autora u području interkulturalizma suglasan je s višestrukim poimanjem osnovnoga cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja (Previšić, 1994; Perrotti, 1995; Portera, 2008; Hrvatić, 2007; Spajić-Vrkaš i sur., 2001; Pirišl, 2011). Međutim, može se reći kako je na općoj razini cilj takvoga obrazovanja usmjeren razvoju osjećaja poštovanja i prihvaćanja kulturno drugačijih osoba, odnosno razvoju 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 ovome se istraživanju polazi od pretpostavke kako dvojezično obrazovanje, osim razvoja višejezične kompetencije, pridonosi i razvoju interkulturalne kompetencije te se od takvoga obrazovanja očekuje iskorak u smislu promicanja i razvoja interkulturalnih vrijednosti kod učenika. Očekuje se stoga da će učenici koji polaze takvo obrazovanje pokazati veći stupanj

<sup>14</sup> 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 u svim je vrstama isti, ali se razlikuje u satnici pojedinih nastavnih predmeta. Dostupno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3632> (pregled 5. 6. 2017.).

poznavanja cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja. 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.

U istraživanju odnosa poznavanja cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja pohađanja dvojezičnoga gimnazijskog programa polazi se od pretpostavke kako postoji statistički značajna razlika između učenika polaznika dvojezičnih gimnazijskih programa i učenika polaznika redovitih gimnazija. Međutim, ta se pretpostavka na temelju rezultata *Studentova t-testa* ne može potvrditi (tablica 5.).

Ukupna vrijednost varijable cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja	N	Min	Max	M	SD
<b>UZORAK 1.</b>	301	9	45	34,13	6,10
<b>UZORAK 2.</b>	329	9	45	33,35	6,16
df= 628					
t=1,59					
p(t)= 0,11					

**Tablica 5.** Deskriptivni parametri ukupne vrijednosti i t-test za varijablu cilj interkulturalnoga odgoja i obrazovanja

Budući da se u Republici Hrvatskoj još uvijek sustavno ne provodi interkulturalni odgoj i obrazovanje, odnosno prema važećem dokumentu (*Nacionalnome okvirnome kurikulumu*, 2011), on je u najvećoj mjeri implementiran u područje građanskoga odgoja i obrazovanja, koje se također sustavno ili kao međupredmetna tema još uvijek ne provodi, može se zaključiti kako učenici obiju skupina ispitanika zaista ne posjeduju znanja o ciljevima takvoga odgoja i obrazovanja.

*Poznavanje „vrijednosti“ koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem*

Svaki obrazovni kurikulum čini nekoliko osnovnih sastavnica kao što su odgojno-obrazovne vrijednosti, odgojno-obrazovni ciljevi, odgojno-obrazovna načela, organizacija, metode i načini rada, vrednovanje i samovrednovanje. Nacionalni kurikulum pretpostavlja vrijednosti koje su vezane za ostvarivanje humanih odnosa u moralnome smislu, pa dominantnim postaje odgoj, a naglasak se stavlja na etičke i moralne osobine (pravednost, poštovanje drugih ljudi, svijest o drugima, samosvijest, odgovornost, odanost, privrženost, briga o drugome, povjerenje i dr.) koje se također izražavaju dugoročnim odgojnim ciljevima (Vican, Bogнар, Previšić, 2007, 169). Vrijednosti su, dakle, opće ljudske kategorije koje bi se, implementirane u ciljeve odgoja i obrazovanja, trebale promicati i razvijati u svim segmentima i razinama formalnoga odgoja i obrazovanja. Vrijednosti interkulturalnoga odgoja i obra-

zovanja također su općeljudske vrijednosti usmjerene prvenstveno na promicanje dostojanstva ljudske osobe, slobodu, pravednost, društvenu jednakost, solidarnost, dijalog i toleranciju te ostale vrijednosti demokratskoga društva.

Procjena poznavanja vrijednosti koje se interkulturalnim odgojem i obrazovanjem promiču ispitana je pomoću skale od osam 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. Kako bi se ispitalo postojanje razlika u ovoj skali između ispitivanih skupina, proveden je *Studentov t-test* čiji su rezultati prikazani u tablici 6.

**Tablica 6.** Deskriptivni parametri ukupne vrijednosti i t-test za varijablu „vrijednosti“ koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem

Ukupna vrijednost varijable "vrijednosti" interkulturalnoga odgoja i obrazovanja	N	Min	Max	M	SD
<b>UZORAK 1.</b>	301	8	40	31,47	6,38
<b>UZORAK 2.</b>	329	8	40	30,25	6,41
df= 628					
t=2,40					
p(t)= 0,02					

Prema rezultatima *t-testa* prikazanim u tablici 6., vidljivo je kako postoji statistički značajna razlika između skupina ispitanika s obzirom na poznavanje „vrijednosti“ koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem. Dobivena se razlika na temelju vrijednosti aritmetičkih sredina može interpretirati u korist učenika polaznika dvojezičnih gimnazijskih programa (uzorak 1.) što znači da učenici polaznici takvih programa bolje procjenjuju koje se vrijednosti interkulturalnim odgojem i obrazovanjem promiču. Budući da se od dvojezičnoga obrazovanja, unatoč tome što se takvo obrazovanje provodi prema istome nastavnome planu i programu kao i redovito obrazovanje, očekuje iskorak u smislu razvoja interkulturalne kompetencije učenika kao i njihova znanja o interkulturalizmu, može se reći kako ovi podatci potvrđuju takve pretpostavke i očekivanja. Međutim, nužno je napomenuti kako se sa sigurnošću ne može reći zašto su učenici polaznici dvojezičnih programa točnije odredili vrijednosti koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem, već je za odgovor na to pitanje potrebno provesti detaljnu kvalitativnu analizu nastavnoga plana i programa dvojezičnoga gimnazijskoga obrazovanja kao i komparativnu analizu redovitih gimnazijskih programa.

Sumirajući rezultate triju navedenih podvarijabli, kojima su određene temeljene odrednice interkulturalizma, može se reći kako između ispitivanih skupina u dvjema podvarijablama postoje statistički značajne razlike te se te razlike može interpre-

tirati u korist učenika polaznika dvojezičnih gimnazijskih programa, što pridonosi promišljanjima i tezama kako dvojezično obrazovanje nije usmjereno samo na razvoj višjejezične kompetencije učenika, već i interkulturalne kompetencije. Nužno je, međutim, napomenuti kako je za točnu potvrdu o prednosti dvojezičnih programa u odnosu na redovito gimnazijsko obrazovanje, u smislu promicanja interkulturalnih vrijednosti, potrebno učiniti detaljnu komparativnu kvalitativnu analizu postojećih nastavnih planova i programa, kojom bi se na normativnoj razini utvrdila mjerljiva razlika. Ono što ostaje nemjerljivo, a time i teško procjenjivo, jesu interkulturalne kompetencije i interkulturalna osjetljivost nastavnika spomenutih programa koji svojim posrednim i neposrednim radom s učenicima utječu na razvoj i višjejezične i interkulturalne kompetencije.

### *Stupanj zanimanja učenika za interkulturalnu tematiku*

Budući da je osnovni cilj ovoga istraživanju ispitati postoje li razlike u poznavanju temeljnih obilježja interkulturalizma između skupine učenika polaznika dvojezičnih programa obrazovanja i učenika polaznika redovitih gimnazija, kao dodatni cilj ispitan je i opća informiranost o interkulturalizmu, odnosno načini na koji su se učenici dosad susreli s pojmom „interkulturalizam“, zatim koliko su učenici u sklopu pojedinih nastavnih predmeta učili o interkulturalizmu te stupanj osobnoga zanimanja za interkulturalnom tematikom. 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)<sup>15</sup> u kojemu je interkulturalna kompetencija, kao jedan od konačnih ishoda formalnoga obrazovanja, implementirana u područje socijalnih i građanskih kompetencija<sup>16</sup> te u područje kulturne svijesti i izražavanja<sup>17</sup>. Građanski odgoj i obrazovanje pritom je određen kao međupredmetna tema, što znači da njegova provedba u svim nastavnim kurikulumima ovisi o sadržaju pojedinoga nastavnog predmeta. Sadržajnom analizom *Nastavnoga plana i programa za osnovnu školu* (2006), službenoga dokumenta kojim se utvrđuju ciljevi, zadaće i sadržaji svakoga nastavnog predmeta osnovnoškolskoga obrazovanja,

<sup>15</sup> 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 materinskome 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.

<sup>16</sup> U *Nacionalnome okvirnom kurikulumu* socijalna i građanska kompetencija određena je 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 pravednosti i mirotvorstva“ (NOK, 2011: 17).

<sup>17</sup> U *Nacionalnome okvirnom kurikulumu* kulturna svijest i izražavanje određeni su 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 svakodnevnomu životu“ (NOK, 2011: 17).

pokazalo se da su interkulturalni sadržaji implementirani samo u nastavu stranih jezika. Za srednje škole ne postoji analiza nastavnih planova i programa jer za srednje obrazovanje ne postoji jedinstveni nastavni plan i program, već on ovisi o vrsti srednje škole. Zbog navedenih je činjenica ispitana opća informiranost učenika o interkulturalizmu, načinima susretanja s pojmom „interkulturalizam“, izvori informacija o interkulturalizmu te osobno zanimanje za interkulturalnu tematiku. Na pitanje jesu li se s pojmom interkulturalizma dosad susreli, najveći se broj učenika u oba uzorka pozitivno izjasnio (uzorak 1. 73,1 %; uzorak 2. 63,2 %). Prema rezultatima odgovora učenika o izvoru informacija o interkulturalizmu, vidljivo je da se u oba uzorka najveći broj učenika s interkulturalizmom susreo u medijima (uzorak 1.: 64,8 %; uzorak 2.: 59,3 %), a tek zatim u školi, odnosno tijekom formalnoga obrazovanja (uzorak 1.: 53,5 %; uzorak 2.: 48,9 %), što je također indikator potrebe za sustavnim provođenjem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja. Kada je riječ o pojedinim nastavnim predmetima u okviru kojih su učenici učili o interkulturalizmu, većina je učenika polaznika dvojezičnih modela obrazovanja o interkulturalizmu u najvećoj mjeri učila u okviru nastavnoga predmeta zemljopisa dok su učenici polaznici redovitih gimnazijskih programa u najvećoj mjeri učili o interkulturalizmu u okviru nastavnoga predmeta sociologije. I konačno, u istraživanju je ispitano i osobno zanimanje učenika za interkulturalnu tematiku, odnosno mišljenje učenika o uvođenju interkulturalnih sadržaja u osnovne i srednje škole. Naime, poznato je da je učenje pojedinih nastavnih predmeta povezano s motivacijom i zanimanjem učenika za njihove sadržaje, stoga se i u okviru ovoga istraživanja nastojalo utvrditi postojanje zanimanja učenika za interkulturalnu tematiku. Na pitanje smatraju li potrebnim uvođenje sadržaja o interkulturalizmu u sadržaje nastave, većina je učenika obaju uzoraka potvrdno odgovorila (uzorak 1.: 78,4 %; uzorak 2.: 67,2 %). Međutim, na pitanje koliko su osobno zainteresirani za teme interkulturalizma, najveći je broj učenika obaju uzoraka pak osrednje zainteresiran za interkulturalnu tematiku. Ovakav se rezultat može dvojako protumačiti: s jedne se strane velik broj učenika s pojmom interkulturalizma još uopće nije susreo, stoga manjak zanimanja ne začuđuje jer učenici nisu upoznati sa sadržajem interkulturalnoga odgoja i obrazovanja, a s druge je strane plan i program obrazovanja u gimnazijama izuzetno opsežan (velik broj nastavnih predmeta i opsežna satnica), stoga su učenici opterećeni postojećim nastavnim sadržajima što umanjuje zanimanje za učenje novih nastavnih sadržaja.

#### 4. Zaključak

Na temelju provedenoga istraživanja o postojanju razlika u poznavanju temeljnih obilježja interkulturalizma, cilja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja te „vrijednosti“ koje se takvim obrazovanjem između učenika polaznika dvojezičnih gimnazijskih programa i učenika polaznika redovitih gimnazija u Republici Hrvatskoj promiču, može se zaključiti kako postoji statistički značajna razlika između dviju navedenih skupina učenika. 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 kompeten-

cija sastoji od triju glavnih komponenti: kognitivne, afektivne i ponašajne, rezultati ovoga istraživanja upućuju na činjenicu da se putem dvojezičnih modela obrazovanja promiče i razvoj ponašajne komponente interkulturalne kompetencije i to u smislu da razvoj višejezične kompetencije ovakvim modelima obrazovanja ima ulogu i u razvoju interkulturalne kompetencije učenika. Međutim, i dalje se sa sigurnošću ne može reći jesu li dobivene razlike isključivo rezultat modela obrazovanja učenika ili utjecaj na rezultat istraživanja imaju i neki drugi čimbenici koji u ovome istraživanju nisu ispitani ili nisu uopće mjerljivi, kao na primjer interkulturalna osjetljivost ili socijalna distanca. Rezultati ispitivanja osobnoga zanimanja učenika za interkulturalnu tematiku, kao i načina uvođenja interkulturalnih sadržaja u kurikulume nastave, upućuju na činjenicu da učenici općenito iskazuju zanimanje za interkulturalno učenje, međutim, procjenjuju kako bi se to učenje ipak trebalo održati tijekom sata razrednoga odjela neovisno o tome radi li se osnovnoj ili srednjoj školi, a ne kao međupredmetna tema, ističući kako je nastavni plan i program gimnazija ionako vrlo opširan. Rezimirajući navedene rezultate, između dviju ispitivanih skupina učenika nema značajne razlike u razini informiranosti o interkulturalizmu kao i zanimanju za takvu tematiku. Imajući na umu činjenicu kako su interkulturalni sadržaji u *Nacionalnome okvirnom kurikulumu* integrirani u područje građanskoga odgoja i obrazovanja, i to kao međupredmetne teme koje se još uvijek povremeno provode, ili u sadržaje fakultativnih predmeta koji pak nisu obvezni za sve učenike, dobiveni rezultati zapravo indiciraju stvarno stanje implementiranosti interkulturalnih sadržaja u sadržaje formalnoga gimnazijskog obrazovanja. 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. Pritom je potrebno napomenuti kako unatoč ograničenjima koja se prije svega odnose na prigodan uzorak, zbog čega postojeće rezultate nije moguće poopćavati, oni ipak mogu poslužiti kao indikator trenutne provedbe interkulturalnoga odgoja i obrazovanja u različitim gimnazijama kao i dvojezičnim programima srednjoškolskoga obrazovanja.

## Literatura

1. Baker, C. (2011). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters LTD.
2. Bedeković, V. (2011). *Interkulturalne kompetencije nastavnika (Doktorska disertacija)*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
3. 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* (str. 215–234). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
4. Byram, M. i Guilherme, M. (2000). Human rights, cultures and language teaching. U: Osler, A. (ur.). *Citizenship and Democracy in Schools: Diversity, Identity, Equality* (str. 63–78). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
5. Deardorff, D. K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3): 241–266.
6. Fantini, A. E. (2000). *A central concern: Developing intercultural competence*. SIT Occasional Paper Series, Brattleboro (VT): 25–42.
7. Genesee, F. i Gandara, P. (1999). Bilingual education programs: A cross-national Perspective. *Journal of Social Issues*, 55 (4): 665–685.
8. George, D.; Mallery, P. (2010). *IBM SPSS Statistics 19 Step by Step: A Simple Guide and Reference (12th Edition)*. Boston: Pearson.
9. Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Doubleday.
10. Howard, E. R.; Christian, D. (2002). *Two way Immersion 101: Designing and Implementing a Two-Way Immersion Education Program at the Elementary Level*. University of California at Santa Cruz: CREDA.
11. Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. U: Previšić, V.; Šoljan, N. N.; Hrvatić, N. (ur.). *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 41–58). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
12. Liddicoat, A. J.; Papademetre, M.; Scarino, A.; Kohler, M. (2003). *Report on Intercultural Language Learning*. Canberra: Department of Education Science and Training, Australian Government.
13. Lindholm-Leary, K. J. (2000). *Biliteracy for Global Society: An Idea Book on Dual Language Education*. Washington, DC: NCBE.
14. Ludi, G. (2006). Multilingual repertoires and the consequences for linguistic theory. U: Buhrig, K.; Thijs, J. D. (ur.). *Beyond Misunderstanding* (str. 11–42). Amsterdam: John Benjamins.
15. Mackey, W.F. (1970). A typology of bilingual education. *Foreign Language Annals*, 3 (1): 596–608.
16. *Nacionalni okvirni kurikulum* (2011). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske. Pretraženo 15. lipnja 2017. na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>
17. Ninčević, M. (2009). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište. *Nova Prisutnost*, 7 (1): 59–84.



18. Perotti, A. (1995). *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
19. Piršl, E. (2011). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1): 53–70.
20. Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural education*, 9 (6): 481–491.
21. Previšić, V. (1994). Multi- i interkulturalizam kao odgojni pluralizam. U: Matijević, M., Pranjić, M., Previšić, V. (ur.). *Pluralizam u odgoju i školstvu* (str. 19–22). Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
22. Samovar, L. A.; Porter, R. E.; McDaniel, E. R. (2013). *Komunikacija između kultura*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
23. Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
24. Spajčić-Vrkaš, V.; Kukoč, M.; Bašić, S. (2001). *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
25. *Ustav Republike Hrvatske*. Narodne novine, 55/1990, 135/1997, 8/1998, 113/2000, 124/2000, 28/2001, 41/2001, 55/2001, 76/2010.
26. *Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina*. Narodne novine, 155/2002.
27. Vican, D.; Bognar, L.; Previšić, V. (2007). Hrvatski nacionalni kurikulum. U: Previšić, V. (ur.). *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaji, struktura* (str. 157–204). Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta: Školska knjiga.
28. *Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina*. Narodne novine, 51/2000 i 56/2000.

## DO STUDENTS OF BILINGUAL AND REGULAR GRAMMAR SCHOOLS DIFFER IN UNDERSTANDING THE BASICS OF INTERCULTURALISM?

**Abstract:** *Starting from the premise that students attending bilingual programmes should have higher intercultural competence than the students of regular schools, the aim of our study was to test this hypothesis by establishing how much both groups knew about the basic intercultural determinants, how much they were interested in intercultural topics, and what they thought about their inclusion in primary and secondary school programmes. Our sample consisted of 630 bilingual and regular grammar school students. As expected, the bilingual programme students showed significantly higher knowledge of the basic intercultural determinants, which confirms that bilingual education ensures better intercultural competence. However, both groups showed comparable interest in including intercultural topics into the teaching programme, which clearly suggest that intercultural deserve more attention in education.*

**Keywords:** *bilingualism, bilingual education, interculturalism, intercultural determinants*