

UDK 371.13

Primljen 12. 5. 2005.

Prihvaćen 15. 7. 2005.

Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja

Neven Hrvatić
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za pedagogiju

Elvi Piršl
Filozofski fakultet Sveučilišta u Puli
Odsjek za talijanski jezik i književnost

Sažetak

Iako je danas položaj učitelja u suvremenoj školi temeljno drugačiji nego u ranijim razdobljima, neka od dominantnih područja primjene novog načina izobrazbe — ali i osposobljavanja i stručnog usavršavanja učitelja — zajedničke su bez obzira na specifičnosti obrazovnih politika, a to su: *povijesni i tradicionalni razvoj izobrazbe učiteljstva, kulturne i političke perspektive poučavanja i učenja, stupanj profesionalne autonomije te kurikularne promjene*. Također, postoje opće smjernice za izradu koncepcije i strukture kurikuluma izobrazbe učitelja koje se mogu odrediti prema različitim pristupima: *uzastopni/sukcesivni model, usporedni model i integrirani model*. Temeljne odrednice kurikuluma pedagoške izobrazbe učitelja rezultat su suodnosa teorijskog pristupa (znanja) i potrebnih nastavnih umijeća. Budući da promjene u sustavu izobrazbe učitelja proizlaze iz potrebe profesionalizacije obrazovanja kao značajnog faktora razvoja, obrazovanju učitelja potrebno je prilaziti kao cjelovitom, otvorenom, dinamičnom i trajnom procesu.

Pitanje *interkulturalne kompetencije* postaje sve važnije tijekom posljednjih godina pojavom globalizacije i svjetskih kontakata ne samo među velikim kompanijama, organizacijama i pojedincima, koji se ne mogu zamisliti bez uspješne komunikacije, već posebno u okviru odgojno-obrazovnog sustava. Razvijanje interkulturalne kompetencije dugotrajan je i cjeloživotan proces. U tom odgojno-obrazovnom procesu posebnu ulogu ima škola, odnosno učitelji. Raspravljajući o projekciji učitelja s interkulturalnim osobinama u radu se objašnjava važnost *kognitivne, emocionalne i ponašajne dimenzije* tako obrazovane osobe. Uloga učitelja trebala bi biti u osposobljavanju učenika za komunikaciju i prihvaćanje ljudi koji su različiti od njega, kako bi se osjećao dostojnim i ravnopravnim članom zajednice kojoj pripada. Taj cilj se može ostvariti kvalitetnim pedagoško-psihološkim, didaktičkim i stručnim obrazovanjem koje će učitelju omogućiti što bolju fleksibilnost, kreativnost ali i prilagodbu u složenim i zahtjevnim odgojno-obrazovnim situacijama.

Ključne riječi: pedagoška izobrazba učitelja, škola, učitelj, interkulturalna kompetencija, kurikulum

Summary

CURRICULUM OF PEDAGOGICAL TRAINING AND INTERCULTURAL COMPETENCE OF TEACHERS

Neven Hrvatić
University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Sciences, Croatia
Department of Pedagogy

Elvi Piršl
University of Pula Faculty of Humanities and Social Sciences, Croatia
Department of Italian Language and Literature

Although the teachers' position in contemporary school is substantially different from that in earlier periods, some dominant areas of application of new education, as well as professional training for teachers, are common despite the specificities of educational policies, those being: *historical and traditional development of teachers' training, cultural and political perspectives of education and learning, degree of professional autonomy and curricular changes.*

There are also basic guidelines for creating the concept and structure of curriculum for teacher training, which can be determined according to various principles: *consecutive/successive model, parallel model and integrated model.* The basic determinants of curriculum for pedagogical teacher training are the result of interaction of theoretical approach (knowledge) and necessary teaching skills. Since the changes in the teacher training system come out of the need for professionalization of education as significant developmental factor, teacher training should be approached as integral, open, dynamic and permanent process.

The issue of intercultural competence has recently become more important due to globalization and world contacts not only among companies, organizations and individuals, which could not be conceived of without successful communication, but also specifically within the educational system. The development of intercultural competences is a long lasting and life-span process. Schools, i.e. teachers, play a specific role in that educational process. Discussing the projection of a teacher possessing intercultural properties, this paper explains the importance of *cognitive, emotional and behavioural* dimensions of a person educated in such a way. The teacher's role should be to enable the pupil for communication and acceptance of people different from himself/herself, so that he/she could feel as a worthy and equal member of the community he/she belongs to. This aim can be accomplished through quality pedagogical-psychological, didactical and professional education, enabling the teacher to be more flexible, creative and adaptive in complex and demanding educational situations.

Key words: pedagogical teacher training, school, teacher, intercultural competence, curriculum

1. Polazišta: škola i učitelj u novom ozračju

Izazovi budućnosti pojedinca i društva (globalnog svijeta) ogledaju se u ustroju i kvaliteti današnje škole, sustava odgoja i obrazovanja i izobrazbe učitelja. Zajedničke vrijednosti ujedinjenje Europe, kao i karakteristike modernoga hrvatskoga društva (demokracija, pojedinac, pluralizam, otvorenost, odgovornost, identitet, ljudski resursi...) polaznice

su za strukturalne promjene unutar pedagoške teorije i pedagoške prakse. Utjecaj internacionalizacije obrazovanja kroz procese pripremanja učenika (studenata) na život i rad u međunarodnom prostoru, jačanje jezičnih i interkulturalnih kompetencija, značajno utječe i na internacionalizaciju kurikuluma.

U današnjem svijetu na djelu je nekoliko razvoja koji se, zbog svoje sveprisutnosti, mogu držati svjetskim razvojem u znanosti o odgoju:

- otvoreni odgoj
- nova filozofija obrazovanja
- fleksibilne prosvjetne politike i strategije
- odgoj individualiteta i socijalizacija
- interkulturalni odgoj i obrazovanje
- alternativne pedagoške ideje i škole
- interdisciplinarni dijalog.

Neposredne implikacije novih pristupa u pedagogiji očituju se i na provedbenoj razini: kurikulumu učiteljske izobrazbe i implementaciji u (školskoj) praksi, poticanje timskog rada u nastavi (kooperativni pristup), usvajanje demokratskih vrijednosti, osnaživanje osobnosti i samopouzdanja učenika, razvijanje motivacije za učenje, promjene u načinu rada („učiti kako učiti“), koncepcija cjeloživotnoga obrazovanja (potreba za ponovnim osmišljavanjem formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja), interkulturalni sadržaji u nastavnim programima — interkulturalni kurikulum, standardizacija obrazovanja kao jedna od bitnih odrednica za izradu nacionalnog kurikuluma. U ovom kontekstu reorganiziranje cjelokupnog sustava izobrazbe učitelja, njihovo cjeloživotno stručno i pedagoško usavršavanje te osiguravanje mnogobrojnih oblika poslijediplomskih stručnih i znanstvenih studija, predstavlja jednu od važnih značajki pri izradi nacionalnog kurikuluma (Mijatović, Previšić, Žužul, 2000).

2. Povijesni prikaz pedagoške izobrazbe učitelja u Hrvatskoj

Prve naznake učiteljske profesije u Hrvatskoj vezane su za utemeljenje prvih škola,¹ dok se zvanje učitelja javlja u prvim elementarnim školama, gdje magistri-učitelji gradskih škola rade bez posebne pedagoške naobrazbe (osim sadržaja koji predaju). Budući da nije bilo nastavnih programa, sadržaj nastave ovisio je o znanju pojedinih učitelja. Na potrebu didaktičko-metodičke osposobljenosti učitelja,

kao dijela zasebnog profesionalnog obrazovanja učitelja, upozorava J. A. Komensky u 17. st..

Naredbom *Opći školski red* iz 1774. godine Marija Terezija pokreće veliku reformu školstva na području Habsburške monarhije. Uz novu nastavnu metodu, koju je opisao Ivan Felbinger u priručniku *Methodenbuch*, uvedena su i tri tipa državnih osnovnih škola: trivijalna, glavna i normalna, koje se razlikuju prema opsegu programa, trajanju, broju učitelja i nastavnih predmeta. Pedagoško obrazovanje učitelja odnosilo se na poznavanje metode, vježbanje u poučavanju, održavanje školske discipline i vođenje školskih kataloga.

Najstariji oblici pedagoško-didaktičkog osposobljavanja učitelja su pedagoški tečajevi (prvi je održan 1689. godine u Njemačkoj). Na području Hrvatske počinju se organizirati u prvoj polovini XIX. stoljeća. Nakon što je Hrvatsko-ugarski sabor 1845. godine donio naredbu o sustavu početnih učionica *System scholarum elementarium*, prema kojoj učitelji moraju biti kvalificirani, počinju se osnivati učiteljske škole-preparandije. Prva privatna ženska učiteljska škola časnih sestara sv. Vinka počinje radom 1848. godine, a godinu dana kasnije i prva dvogodišnja javna učiteljska škola (*Učiteljna učionica zagrebačka*).²

Već su prve učiteljske škole propisale i uvjete za upis, kao što su najmanja starost od 16 godina, čudoredno ponašanje, tjelesno i psihičko zdravlje, te glazbene sposobnosti pjevanja i orguljanja (Cuvaj, 1910). Povećanjem broja školovanih učitelja javlja se potreba udruživanja zbog zaštite profesionalnih interesa i promicanja opće i stručne obrazovanosti, tako da je 1865. godine osnovano prvo učiteljsko društvo - Učiteljska zadruga (utemeljitelji su Ivan Filipović i Vjenceslav Marik, a pravila rada prihvaćena su na Prvoj općoj hrvatskoj učiteljskoj skupštini održanoj u Zagrebu od 23. do 25. kolovoza 1871. godine), a 1871. godine i Hrvatski pedagoško-

¹ Prva hrvatska škola potječe iz IX. stoljeća kada je u sklopu bendiktinskog samostana u Rižinicama kraj Solina za vrijeme vladavine kneza Trpimira (852. godina) osnovana *schola interior* (za sjemeništare) i *schola exterior* (za svjetovne polaznike). Benediktinci su se na području školstva isticali sve do kraja 12. stoljeća, a početkom 13. stoljeća dolaze dominikanci i franjevci, koji uz samostane osnivaju škole i bave se obučavanjem. Franjevci su bili i prvi putujući učitelji čije su škole bile otvorene i nižim slojevima pučanstva (Franković, 1958).

² Nastava u „Učiteljnoj učionici zagrebačkoj“ počela je 16. studenog 1849. godine, a škola je bila samostalna i imala svoje nastavnike. U učiteljskoj školi su se predavali stručni i pedagoški predmeti: *nauk odhranjenja* (pedagogija), *obćeniti nauk podučavanja* (didaktika), *posebni nauk podučavanja* (metodika), *slovnica* (gramatika) *jezika ilirskoga, krasopis i pravopis, računstvo, zemljopis, naravopisje* (prirodopis), *naravoslovlje* (fizika), *nauk poljskoga gospodarstva, umjetoslovlje, liečiteljstvo u nenadanih slučajih, orguljanje, vjeronauk, pjevanje i obredno izvršavanje* (raspored službe u crkvi). Uz prvu učiteljsku školu djelovala je i vježbaonica (Franković, 1958).

književni zbor (HPKZ). Jedan od temeljnih doprinosa Zbora bio je širenje pedagoške i stručne literature na hrvatskom jeziku. Nakon *Knjižice za učitelje*, HPKZ preuzima 1873. godine izdavanje časopisa *Napredak* te pokreće časopis za djecu *Smilje*.

Vremenom učiteljske škole postaju trogodišnje (1874. godine) i četverogodišnje (1888. godine).

Pedagoška izobrazba, kao dio nastavnčkih studija na Mudroslovnom (danas Filozofskom) fakultetu u Zagrebu, javlja se prvi puta u Redu predavanja za akademsku godinu 1876./77. kada je dr. Franjo Marković 23. listopada 1876. godine održao prvo javno predavanje iz pedagogije. Predavanja i *pedagogične vježbe* bili su sve do 1893. godine pod okriljem filozofije kao matične znanosti. Utemeljenjem katedre za pedagogiju i imenovanjem dr. Đure Arnolda za prvog predavača „teoričke i praktičke filozofije“ odnosno izvanrednog profesora za pedagogiju i ispitivača za kandidate srednjih škola, pedagoška izobrazba dobiva veće značenje³ (*Previšnim rješenjem Cara Franje Josipa od 19. rujna 1893.*; prema: Previšić, Rosić, Radeka, 2003).

Krajem 19. stoljeća na Mudroslovnom fakultetu u Zagrebu osnivaju se *seminari*, kao oblici uvođenja u samostalan i praktičan stručni, znanstveni i nastavni rad. Pedagogijski seminar, kojem je svrha bila priprema studenata za nastavni rad u srednjim školama (na didaktičko-metodičkim osnovama) započinje u akademskoj godini 1896./97. Tako je pedagoška izobrazba studenata Filozofskog fakulteta dobila svoje mjesto kao obvezatni dio (predavanja i vježbe iz pedagogije i gimnazijske didaktike, hospitacije i uzorna predavanja) u okviru jezikoslovna, povijesna i prirodoslovna usmjerenja, za studente koji su se kanili baviti nastavničkim pozivom.

U Zagrebu je 1919. započela raditi Viša pedagoška škola koja osposobljava učitelje za rad u višim razredima pučke škole, građanskoj školi i reformira-

noj osnovnoj školi, dok se pedagogija od 1928. godine izdvaja kao zasebna XXX. pedagoška grupa i s ostalim grupama na Filozofskom fakultetu studira kao tropredmetni studij.

Nakon II. svjetskog rata, 1946. godine osnovan je u Zagrebu Pedagoški institut Filozofskog fakulteta kao znanstvena i nastavna jedinica kojoj je pedagoško osposobljavanje budućih nastavnika bila jedna od najvažnijih zadaća.⁴

Uvođenjem osmogodišnjeg osnovnog školovanja redom se gase učiteljske i više pedagoške škole a osnivaju dvogodišnje pedagoške akademije za razrednu i predmetnu nastavu u osnovnoj školi, dok se za srednje škole profesori školuju na nastavničkim fakultetima.

3. Izobrazba učitelja

Polazaj učitelja u suvremenoj školi, u procesu odgoja i obrazovanja, danas je temeljno drugačiji nego u ranijim razdobljima. Izobrazba učiteljstva samo je u jednom dijelu pratila promjene znanstvenih, teorijskih i konceptualnih osnova u smjeru demokratizacije školskih sustava i promijenjenog školskog ozračja. Neke od dominantnih područja primjene novog načina izobrazbe, osposobljavanja i stručnog usavršavanja učitelja zajedničke su bez obzira na specifičnosti obrazovnih politika:

- povijesni i tradicionalni razvoj izobrazbe učiteljstva;
- kulturne i političke perspektive poučavanja i učenja;
- stupanj profesionalne autonomije i
- kurikularane promjene: selekcija, ustroj učiteljskih studija i proširene profesionalne kompetencije učitelja, posebno interkulturalne (Alexander, 2000).

³ „Profesor Đuro Arnold, do tada ravnatelj zagrebačke učiteljske škole, preuzeo je ovu akademsku čast 21. kolovoza 1894., a 19. travnja 1895. održao je svoje prvo predavanje iz *pedagogice generalis*’ za slušače ljetnog semestra. Taj bi se datum, s obzirom na opisane okolnosti i formalne pretpostavke te imenovanje naslovljenog profesora (Gj. Arnolda) za to mjesto, mogao s pravom smatrati danom utemeljenja Katedre za pedagogiju na Mudroslovnom (Filozofskom) fakultetu u Zagrebu“ (prema: Previšić, Rosić, Radeka, 2003, 11).

⁴ U odluci o osnivanju Pedagoškog instituta (Narodne novine, br. 1, 1946.) navodi se njegova svrha:

- a) **pedagoško osposobljavanje studenata Filozofskog i Prirodoslovno-matematičkog fakulteta za nastavnička zvanja,**
- b) organizacija i provođenje studija pedagogije radi osposobljavanja diplomiranih pedagoga,
- c) **pedagoško i didaktičko-metodičko usavršavanje učitelja i profesora srednjih škola,**
- d) istraživanje u području pedagogijske teorije,
- e) objavljivanje rezultata znanstvenih istraživanja.

Europska iskustva u obrazovanju učitelja su različita, tako da su zajedničke odrednice u konceptualnim rješenjima, institucionalnim formama, trajanju obrazovanja i kurikulumima..., samo na načelnoj razini. Utjecaj tradicije je značajan, što je možda i jedan od uzroka relativno sporih promjena u sustavu obrazovanja učitelja, ali i različitog odnosa/pristupa učiteljskoj profesiji i postavljenih zahtjeva prema njihovoj izobrazbi. No, temeljne promjene visokoškolskog obrazovanja u europskom prostoru, na osnovi prihvaćenih dokumenata,⁵ obuhvatili su, u znatnoj mjeri i segment obrazovanja učitelja.

Opće smjernice za izradu koncepcije i strukture kurikuluma izobrazbe učitelja mogu se odrediti prema različitim pristupima:⁶

- uzastopni/sukcesivni model
- usporedni model
- integrirani model.

Modeli stjecanja pedagoške (nastavne) kompetencije učitelja razlikuju se prema strukturi i zastupljenosti stručnih i pedagoških sadržaja, kao i pozicioniranju tijekom studija, a mogu se realizirati disciplinarno (pedagogija, didaktika, psihologija odgoja i obrazovanja...) ili problemski. Jedna od bitnih odrednica suvremenih pristupa izobrazbi učitelja je znatno viša razina teorijskih znanja (općih i posebnih), koji prema rezultatima istraživanja, imaju višu razinu vrijednosti od treninga praktičnih rutina i stalnog naglašavanja potrebe za nekim neizvjesnim praktičnim sposobnostima (Mijatović, 2005). Relativna neproduktivnost visoke razine praktičnih (rutinskih) sposobnosti proizlazi iz činjenice da je riječ o praksi (hipotetičkoj) koja nema sličnosti sa stvarnom praksom u kojoj će učitelj djelovati, ali će ga trajno profilirati. Viša razina teorijskih znanja daje znatno šire mogućnosti učiteljima za izgrađivanje vlastitih modela praktičnog djelovanja. Pripravničko stažiranje — uvođenje učitelja u stvarnu praksu škole, ako je dobro ustrojeno (kompetentan mentor) može kvalitetno dopuniti i „praktični” aspekt učiteljskih studija.

3.1. Uzastopni/sukcesivni model

Prema uzastopnom modelu u prvom dijelu studija (preddiplomskom) stječe se stručna kompetencija, a drugom⁷ (diplomskom) pedagoška (nastavna) kompetencija. Prednost je sukcesivnog modela u rasterećenju preddiplomskog (i diplomskog) studija, budući da pedagošku kompetenciju stječu samo studenti koji to zaista žele, motivacija za studij je veća, a postiže se i programska cjelovitost.

3.2. Usporedni model

Prema usporednom modelu u isto vrijeme se stječe stručna i nastavna kompetencija (pedagoški predmeti su, u pravilu, pozicionirani u diplomskom studiju). Budući da program struke i stjecanja pedagoške kompetencije nisu formalno povezani očekuje se da studenti, na usvojenih usvojenih znanja, mogu ostvariti neke funkcionalne veze između različitih programskih sadržaja. Prednost usporednog modela je što zbog razlike između znanstvenog i nastavničkog studija/profila i programi struke mogu biti prilagođeni budućem (učiteljskom) pozivu.

3.3. Integrirani model

Integrirani model predviđa integraciju raznovidnih, ali i komplementarnih programskih sadržaja i to u okviru stručne i pedagoške kompetencije. Pedagoško-psihološki i didaktičko-metodički sadržaji mogu biti zastupljeni do pola ukupne satnice, a bitan sadržaj studija je stjecanje praktičnih sposobnosti kroz školsku praksu. Integrirani model primjenjiviji je za stručne učiteljske studije (razredana nastava).

Škola u suvremenom, postmodernom, društvu nije samo statični, vanjski promatrač promjena nego njihov aktivni inicijator, nositelj i čimbenik. Otvorenost škole prema promjenama, postignućima znanosti, kao organizacije u kojoj svi njezini čla-

⁵ Svjetska deklaracija o visokom obrazovanju (Pariz, 1998.); Zajednička deklaracija o harmonizaciji strukture visokog školstva u Europi (Pariz, Sorbonne 1998.); Zajednička deklaracija europskih ministara obrazovanja (Bologna, 1999.).

⁶ Prema dokumentu *Green paper on Teacher Education in Europe* u primjeni su četiri modela kurikuluma učiteljske izobrazbe: concurrent models, modularised models, consecutive models, integrated models.

⁷ Pedagoško-psihološka izobrazba može se realizirati u diplomskom studiju ili nakon prvog zaposlenja u struci/školi (učitelj-pripravnik), a odvija se uz stručno-pedagošku pomoć mentora i nastavnika metodike, te sudjelovanje matične visokoškolske ustanove. Učitelji stječu znanja iz područja pedagogije, psihologije, didaktike, te metodika onih nastavnih predmeta koje će predavati u školi (Cindrić, 1998).

novi kontinuirano uče, odredila je i učiteljima novu ulogu, zahtjeve i zadaće: oni moraju naučiti učenike „učiti, činiti, biti i živjeti zajedno” (Delors, 1998).

- ✓ **učiti znati** ⇒ široko opće znanje, učiti kako učiti, prema korištenju raznih obrazovnih mogućnosti...
- ✓ **učiti činiti** ⇒ primjena usvojenog znanja u konkretnim životnim situacijama...
- ✓ **učiti biti** ⇒ razvoj osobnosti, prema samostalnijem, odgovornijem, tolerantnijem djelovanju...
- ✓ **učiti živjeti zajedno** ⇒ human odnos prema drugim ljudima, demokracija, suradnja, međusobno uvažavanje, nenasilno rješavanje sukoba...

Temeljne odrednice kurikuluma pedagoške izobrazbe učitelja rezultat su suodnosa teorijskog pristupa (znanja) i potrebnih nastavnih umijeća. Konceptualne osnove daju okvir za primjenu konkretnih modela u odnosu na strukturu studija i studente:

- studij je koncipiran prema stjecanju teorijskih znanja, ali i osposobljavanju studenata za transformaciju i primjenu „akademske” znanja u konkretne nastavne situacije
- studij je fleksibilan, modularan (izborni kolegiji) i usmjeren prema osposobljavanju studenata za snalaženje u različitim nastavnim situacijama i socijalnim odnosima u školi/razredu (suradnja s učenicima i roditeljima, motivacija za učenje, rješavanje konflikata...)
- sadržaj i struktura studija omogućuje uvođenje inovacija, implementiranje novih pedagoških spoznaja, senzibiliziranje za studij, profesiju i cjeloživotno obrazovanje.

Promjene u sustavu izobrazbe učitelja proizlaze iz potrebe profesionalizacije obrazovanja kao značajnog faktora razvoja. Obrazovanju učitelja prilazi se kao potpunom, otvorenom, dinamičnom i trajanom procesu (stručno usavršavanje i cjeloživotno učenje) u kojem će pojedini sadržaji i pristupi biti različito dimenzionirani (Cooper, McIntyre, 1996).

SHEMA 1. SADRŽAJI I PRISTUPI IZOBRAZBE UČITELJA

PRISTUPI I SADRŽAJI	POUČAVANJE	VJEŽBANJE	TRENING/VOĐENJE	AKCIJSKA ISTRAŽIVANJA	KRITIČKA ANALIZA I EVALUACIJA
Stručna znanja i osobne sposobnosti	+	+	+	—	—
Pedagoška kompetencija	+	+	+	o	o
Didaktičko-metodička osposobljenost	o	+	+	o	—
Motivacija i stručno usavršavanje	—	—	o	+	+
Ostvarivanje cilja (i zadataka) odgoja i obrazovanja	—	—	—	+	+

+ ~ dominantno o ~ prisutno — ~ rijetko

Različite europske države (uključujući i Hrvatsku) kontinuirano istražuju nove pristupe izobrazbi učitelja. Europska komisija inicirala je 1996. godine *Thematic Network on Teacher Education in Europe* (TNTEE). Jedan od važnih rezultata aktivnosti TNTEE je dokument *Green paper on Teacher Education in Europe*, nastao kao rezultat potpune analize, istraživanja i razvoja. Zeleni dokument o obrazovanju učitelja u Europi daje prikaz postojećeg stanja i problema s kojima se suočavaju europske zemlje u kurikulumu učiteljske izobrazbe te daje određene smjernice za koncipiranje i realizaciju kvalitetnog obrazovanja učitelja.

Budući da je kvalitetno preddiplomsko i diplomsko obrazovanje učitelja bitno za širi društveni kontekst, potrebno mu je prići sustavno, ozbiljno i odgovorno. U dokumentu se ističe potreba kontinuiranog, cjeloživotnog obrazovanja učitelja, razvoj sustavnih, strukturnih veza između obrazovanja učitelja, razvoja školskih sustava i istraživanja u odgoju i obrazovanju.

Stjecanje nastavne kompetencije postaje osnova i pretpostavka stručnog razvoja učitelja tijekom svih faza profesionalne karijere. Proces kontinuiranog profesionalnog razvoja (*Continuous Professional Development*) počinje s jačanjem procesa osnovnog učiteljskog obrazovanja i sastoji se od komplementarnih komponenata:

- inicijalnog (preddiplomskog/diplomskog) obrazovanja učitelja
- uvođenja u posao
- obrazovanja učitelja tijekom rada
- cjeloživotnog učenja

Složeni sustav: izobrazba učitelja/pedagoška kompetencija, razvoj škola i pedagoških istraživanja tek treba sagledati u suvremenom, multikulturalnom svijetu, gdje interkulturalna kompetencija ima svoje posebno mjesto.

4. Interkulturalna kompetencija i njezine bitne dimenzije

Pravo putovanje nije traženje i otkrivanje novih zemalja, već posjedovanje novih viđenja.

M. Proust

Interkulturalni odgoj i obrazovanje odnosno interkulturalno učenje, podrazumijeva puno više od jednostavnog postojanja svjesnosti o različitosti. Činjenica je da smo svi mi različiti na ovakav ili onakav način. Interkulturalno učenje znači multikulturalno društvo u okvirima interkulturalnog područja učenja u kojem će se *kompetencije* temeljiti na otvorenosti, poštivanju i prihvaćenosti. Također, ukoliko pođemo od činjenice da se interkulturalni odgoj i obrazovanje ne temelje samo na iskazivanju odgovarajućih stavova prema „drugacijima” već na njihovom priznavanju i prihvaćanju, tada je i *interkulturalna kompetencija* sposobnost iskazivanja navedenih osobina u interakciji s „drugacijim”.

Pitanje interkulturalne kompetencije postaje sve važnije tijekom posljednjih godina pojavom globalizacije i svjetskih kontakata među velikim kompanijama, organizacijama ali i pojedincima, koji se ne mogu zamisliti bez uspješne komunikacije. Osim uspješne komunikacije, temeljni zahtjevi interkulturalne kompetencije⁸ postaju osjetljivost i samosvijest odnosno razumijevanje ponašanja drugih kao i način njihovog razmišljanja i viđenja svijeta.

U posljednjoj četvrtini prošlog stoljeća mnogobrojna su se istraživanja pozabavila pojmom interkulturalne kompetencije čiji je cilj bio utvrditi indikatore interkulturalne kompetencije kao što su vještine, karakterne crte, stavovi i znanje. Prema Bensonu (1987) postoji deset dimenzija interkulturalne kompetencije: govorne vještine, komunikacijske vještine, interakcija, pojačane aktivnosti, prijateljstvo, društveno odgovarajuće ponašanje, posao, stavovi, zadovoljstvo i mobilnost. U prilog tome govori i Spitzbergovo istraživanje (1989) u kojem tvrdi kako interkulturalnu kompetenciju treba razmatrati s motrišta interpersonalnih komunikacijskih teorija. Naime, nositelji različitih kultura tijekom komunikacije konstruiraju verbalne akte u cilju uspostavljanja nepristranih interpersonalnih odnosa. Upravo, ovi verbalni postupci otkrivaju određene karakteristike, vještine i sposobnosti svakog pojedinca, ali i mišljenje koje imaju jedan o drugom.

Nadalje, uprkos činjenici da se interkulturalna kompetencija pojedinca dovodi u vezu s prijeko potrebnim vještinama u radu s problemima migranata, ne postoji zajedničko slaganje o tome koje su bitne

⁸ Prije definiranja interkulturalne kompetencije, potrebno je odrediti sam pojam kompetencije. Prema Spajić, Kukoč, Bašić (2001) kompetencija je mjerodavnost u nekoj vrsti djelatnosti u kojemu neka osoba posjeduje znanja, iskustva, upućenost, stručnost za neko područje, djelatnost ili poziv, što obuhvaća primjerena znanja, sposobnosti, vještine, stavove i praksu.

dimenzije interkulturalno kompetentne osobe. Indikatori interkulturalne kompetentnosti kod mnogobrojnih autora ovise o tome koje komponente oni smatraju značajnijima. No, sve te komponente mogu se kategorizirati u sljedeće kategorije: osobni stavovi, znanje, komunikacija, razvoj osobnosti i društveni odnosi.

Prema Byramu (1997) interkulturalna kompetencija je sposobnost zadovoljavajuće interakcije i komunikacije s osobama druge kulture i zemlje na stranom jeziku. Znanje o drugoj kulturi povezano je s jezičnom kompetencijom koja se ogleda u sposobnosti odgovarajuće uporabe jezika u određenim situacijama kao i svjesnosti značenja pojedinih misli, vrijednosti te jezičnih konotacija. Nadalje, prema Byramu i Zarateu (1997) i Byramu (1997) interkulturalna kompetencija je sposobnost usvajanja interkulturalnih *stavova, znanja i vještina* u cilju boljeg razumijevanja i poštivanja različitih kultura. U ovoj definiciji mogu se prepoznati pet ključnih elemenata a to su: 1. interkulturalni stavovi; 2. znanje; 3. vještine interpretiranja; 4. vještine otkrivanja i interakcije; 5. kritička kulturna svjesnost i politička kultura.

Za osobu koju odlikuje radoznalost, otvorenost, vjerovanje, spremnost relativiziranja kulturnih vrijednosti, odsutnost predrasuda u kontaktu s drugim, kažemo da posjeduje *interkulturalne stavove*. *Znanje* se odnosi na poznavanje društva i njegove kulture (jezika, tradicije, običaja, vrijednosti), dok vještine interpretiranja uključuju sposobnost interpretiranja značenja neke ideje, načela, podataka, teksta, vizualnog predloška, događaja..., druge kulture i uspoređivanje istih s vlastitom kulturom. Pretposljednji element, *vještine otkrivanja i interakcije* ogleda se u sposobnosti usvajanja novih znanja o drugim kulturama te efikasno djelovanje unutar njih. *Kritička kulturna svjesnost i politička kultura* (politički odgoj) podrazumijeva sveukupnost shvaćanja, uvjerenja, stavova i očekivanja pripadnika određene političke zajednice glede njezinih struktura, institucija i procesa. Dakle, interkulturalno kompetentna osoba je ona koja je sposobna da „vidi” odnos između različitih kultura, koja ima sposobnost medijacije, interpretacije, kritičkog i analitičkog razumijevanja svoje i tuđe kulture te interkulturalnog komuniciranja (Byram, 2000).

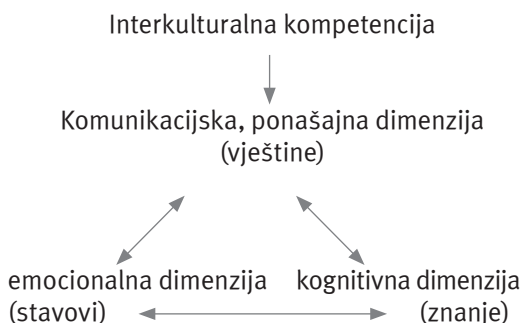
Većina autora mišljenja je kako interkulturalna kompetencija uključuje u sebi *kognitivnu, emocio-*

nalnu i ponašajnu dimenziju (Gertsen, prema: Jensen, Lorentsen, Jéger, 1995). Interkulturalna kompetencija manifestira se u određenim emotivnim i kognitivnim sposobnostima, kao u fleksibilnom ponašanju i komunikaciji, u empatiji i motivaciji za prilagođavanjem, u prihvaćanju drugačijeg viđenja stvarnosti. Interkulturalna kompetencija uključuje sposobnost uspostavljanja i održavanja međusobnih odnosa, komunikaciju s minimalnim problemima u razumijevanju te spremnost u postizanju nekog zajedničkog cilja. Pozitivne ponašajne karakteristike kao što su poštivanje, strpljivost, osjećaj za humor, fleksibilnost, empatija, otvorenost, radoznalost, odlike su interkulturalno kompetentne osobe.

Nadalje, interkulturalna kompetencija znači konstantno razvijanje razumijevanja odnosa između i među kulturama u čemu nam može pomoći i proučavanje njihove povijesti i civilizacije. Interkulturalna kompetencija pretpostavlja shvaćanje karakterističnih vjerovanja i ponašanja pojedinih društvenih skupina unutar pluralnog društva koja se ističu svojom posebnosti u odnosu na dominantnu kulturu, etničnost, rasu, religiju, tjelesnu i/ili mentalnu sposobnost, spolnu i/ili rodnu orijentaciju. Razvijanje kompetencije odnosi se i na usvajanje potrebnih vještina u cilju konstruktivnog djelovanja i rješavanja pitanja koja se javljaju među kulturama unutar jednog društva. Na kraju, razvijanje interkulturalne kompetencije podrazumijeva i usvajanje globalne perspektive proučavajući utjecaj drugih kultura i njihovih ljudi na društvo kao i razvoj vještina koje će omogućiti efikasno djelovanje unutar sve veće i kompleksnije globalne zajednice.

Dakle, mogli bismo zaključiti kako interkulturalna kompetencija uključuje tri bitne dimenzije (shema 2).

SHEMA 2. DIMENZIJE INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE



4.1. Identitet

Pojam interkulturalne kompetencije vrlo usko povezan je s *identitetom*. U interkulturalnom kontekstu identitet predstavlja jedan od temeljnih pojmova u analizi etničkog, nacionalnog i manjinskog problema. Izgradnja identiteta povezana je s procesima identifikacije s teritorijalno, etnički i kulturno definiranim zajednicom kao i s usporednim uvjetovanjima kognitivne i emocionalne dimenzije pojedinca. Potenciranje identiteta pak povezano je i s mogućnošću i sposobnošću ljudskog bića da se ukorijeni u određenoj društveno-kulturnoj stvarnosti ulazeći u interakciju s njezinim specifičnim karakteristikama i poistovjećujući se s pripadajućom skupinom (Wetherel, 1994).

Problem identiteta je ne samo najvažnije pitanje društva već i odgoja i obrazovanja. U Europi se migracijama narušio monokulturalni model društva. Tijekom cijele povijesti čovječanstva svjedoci smo stalnih kretanja pojedinaca i skupina ljudi iz jednog mjesta u drugo, iz jedne zemlje u drugu, s jednog kontinenta na drugi kontinent. To kretanje pojedinaca i skupina nazivamo *migracijama* a njezine posljedice ogledaju se kako na demografskoj, tako i na ekonomskoj, socijalnoj, političkoj i kulturnoj razini. Pri tome, kulturne posljedice migracija vjerojatno su najuočljivije jer se s njima najčešće susrećemo bez obzira na to idemo li mi kao stranci u neku drugu zemlju i drugačiju kulturnu sredinu ili stranci dolaze k nama, u našu zemlju i kulturnu sredinu. Često su upravo ove kulturne razlike na koje nailazimo najčešći izvor nesporazuma i sukoba u određenoj sredini jer se susrećemo s određenim dijelovima duhovne kulture, kao što su jezik, radne navike, životni stilovi, norme ponašanja, vrijednosni sustavi. Zbog toga, odnosi među ljudima, sposobnost da živimo zajedno i poštujemo slobodu drugih, pitanje nasilja i rješavanja sukoba te ravnoteža moći između pojedinaca i skupina, postaje temeljno pitanje i izazov društvu i njegovim institucijama u politici prema različitosti. Pritom se ne smije zaboraviti činjenica da interkulturalnost prolazi kroz različite identitete i da se interkulturalni odgoj ne može realizirati ako se ne dopusti svakom subjektu ili skupini da potvr-

di svoj identitet. Upravo svijest o značenju vlastite kulture dopušta prepoznavanje različitosti. Potvrda prava i vrijednosti različitih kultura ne isključuje, naprotiv, zahtijeva prepoznavanje razlika i njihovo uvažavanje u cilju dobrobiti društva i svjetskih zajednica (Macchiotti, 1993).

Svijest o vlastitom kulturnom identitetu jača sposobnost djelotvornog percipiranja stvarnosti, prihvaćanje sebe samih ali i prihvaćanje drugih. Biti svjestan svog kulturnog identiteta znači prihvatiti spontanost, prirodnost, mogućnost zapažanja problema, sposobnost „odvajanja” od same kulture i okruženja, i tako zadržati interkulturalizaciju. Drugim riječima, tko ima takvu svijest, ima i sposobnost projekcije prema drugima i prema njihovim kulturama, što znači da je sposoban za kulturnu interakciju. U tom smislu moglo bi se govoriti o *interkulturalnom identitetu*.

4.2. Interkulturalni identitet

U skladu s etnometodološko-analitičkom perspektivom, identitet nije nešto statično prema čemu ljudi *jesu* ili *imaju*, već nešto prema čemu se može orijentirati i upotrijebiti kao izvor tijekom interakcije. Prema Widdicombu važno analitičko pitanje nije toliko u tome kako netko može biti opisan, predstavljen, već pokazati kako *taj* identitet i na *koji način* može postati važan samom sebi ali i nekom drugom. Drugim riječima, usprkos tome što osobu potencijalno možemo klasificirati glede spola, etniciteta, klase ili godina, ili uloge koju ima — liječnik, majka, sestra, brat itd., ovi posebni identiteti nisu automatski relevantni u svakoj interakciji u kojoj se pojedinac nađe.

Interkulturalni identitet se razvija zbog postojećih potencijala koji omogućavaju veću kompetentnost sa svakim novim interkulturalnim iskustvom. 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).⁹

⁹ Interkulturalni identitet ogleda se u:

- a) prihvaćanju postojećih i novih kulturnih elemenata;
- b) povećanju širine i dubine viđenja;
- c) većem samorazumijevanju, samoprihvaćanju i samopouzdanju;
- d) povećanoj otvorenosti i fleksibilnosti;
- e) povećanoj kreativnosti koja omogućava suočavanje s novim izazovima (Kim, 1992).

Ove promjene ogledaju se u tome kako pojedinci vide sebe i svijet oko sebe glede niza događaja koji su se dogodili tijekom godina živjeti i radeći u kulturi domaćina. Moglo bi se reći da najznačajnija promjena koju nagovještuje razvoj interkulturalnog identiteta jest promjena u shvaćanju i viđenju svijeta oko sebe. Promijenjen način shvaćanja i viđenja svijeta predstavlja više nego običan stil života i intenzivno učenje o/u kulturi domaćina - osoba koja ima sposobnost prilagođavanja bit će spremnija za *učenje* različitih kulturnih modela (Kim, 1998; Taylor, 1994). Ova sposobnost podrazumijeva osobnu promjenu u bivanju otvorenijim, fleksibilnijim, kreativnijim, posebnim, a ne u postojanju zatvorenijim, netolerantnim, krutim i uobičajenim. Također se ova sposobnost ogleda u uspješnom snalaženju u različitim interkulturalnim kontekstima bez obzira na specifične kulture koje su uključene. Na neki način može se govoriti o *fleksibilnom identitetu* koji sugerira osobu psihološki sigurnom, sposobnu da se nosi s mnogim vrstama različitosti, osobu koja je fleksibilna prilikom suočavanja s društvenim problemima i koja vjeruje u zajedničko jedinstvo čovječanstva.

4.3. Bitne pretpostavke u odgoju i obrazovanju budućih učitelja za stjecanje interkulturalne kompetencije

Škola se dolaskom kulturno drugačijih učenika suočila s možda jednom od najvažnijih promjena u svojoj povijesti koju je obilježio prijelaz iz jedinstvene monokulturalne i nacionalne sredine u kulturnu pluralnu sredinu. Uz već postojeće etničke autohtone manjine, sve veće međunarodne razmjene i globalizaciju, dolazak kulturno drugačije djece omogućilo je jedno od najznačajnijih oblika kulturnog i jezičnog pluralizma.

Promjene u strukturi obitelji, socioekonomskom statusu, etničnosti, religiji te suočavanje s djecom različitih sposobnosti imali su i još uvijek imaju značajnog utjecaja na društvena očekivanja o tome što bi trebalo uključiti u učiteljski/nastavnički kurikulum (Garibaldi, prema: Dilworth, 1992). Zanimljivo je napomenuti kako su istraživanja pokazala da su učitelji, bez obzira na činjenicu što se u njihovoj školi i/ili razredu nalazio sve veći broj kulturno drugačijih učenika, stavljali težište svog interesa na proučavanje i poučavanje dominantne kulture

(Villegas, 1991). Dakle, kulturu koju su učitelji poučavali/prenosili bila je, ako ne u potpunom, a onda većim dijelom, u potpunoj suprotnosti s učeničkom. Ne trebamo istaknuti kakve mogu biti posljedice takvog poučavanja, posebno ako uzmemo u obzir da ono što kaže učitelj odnosno posebno *kako* kaže, *kako* se izražava, interpretira, misli ili pokaže svojim ponašanjem, može imati trajnog utjecaja na učenike, na žalost, često negativno (Nel, 1992). Učiteljeva vjerovanja imaju značajan utjecaj na poučavanje (Kagan, 1992) i shvaćanje interkulturalizma (Sleeter, 1992).

U tom kontekstu, možemo promatrati i razvoj odnosa učitelja ali i skupne odgojno-obrazovne prakse prema učenicima kulturno drugačijima. Iako je u početku pozornost škole bila usmjerena isključivo prema djeci imigranata i razvoju strategije kako ih zbrinuti prilikom njihova dolaska, postupno se počelo razmišljati najprije o multikulturalnom, a kasnije i o interkulturalnom odgoju i obrazovanju (Besozzi, 2003). Naravno, to ne znači da se interkulturalni odgoj i obrazovanje počeo odmah provoditi u smislu konstrukcije dijaloga i suočavanja s različitošću, tražeći ravnotežu između univerzalnih vrijednosti i posebnih manjinskih prava, kao ni to da je škola uvidjela nastale promjene prisustvom „drugačijih“, budući da su se strategije suočavanja s različitošću na raznim razinama još uvijek trebale uspostaviti i realizirati (Perragaux, prema: Sirna, 1996, 238). U tom smislu, što se tiče većine europskih škola, možemo potvrditi da *interkulturalnu utopiju* trebamo još uvijek ostvariti kako na razini programa (kurikuluma) i obrazovanja učitelja tako i na kulturno i jezično, komunikacijskoj pluralnoj razini.

Obrazovanje učitelja u području interkulturalizma treba gledati u svijetlu obrazovanja za školu otvorenu prema različitosti, a ne orijentiranu u zbrinjavanje „posebnih“ potreba. Ova promjena je nužna kako bismo osposobili budućeg učitelja za izazove kompleksnog suvremenog društva. Uloga učitelja u interkulturalnom odgoju i obrazovanju je višeznačna. Već je klasična obrazovna funkcija (transfer i didaktičko oblikovanje informacija) doživjela promjene (ubrzani napredak nastavne tehnike i tehnologije) prema animiranju, komentiranju, ustroju aktivnosti i pomoći u nastavnom procesu. Razvoj odgojnih funkcija učitelja sve više dopunjuje i ulogu koordinatora, istraživača i savjetnika koji će kreativno utjecati na učenike prema postignuću

SHEMA 3. FUNKCIJE UČITELJA S OBZIROM NA KULTURALNO OKRUŽJE

KULTURALNO OKRUŽJE	PUTEVI DJELOVANJA	ULOGA UČITELJA
MONOKULTURA	PRIJENOS NACIONALNIH STEREOTIPA	MEDIJATOR
KULTURNI PLURALIZAM	PRIHVAĆANJE ELEMENATA DRUGIH KULTURA	MENTOR
MULTIKULTURALNO OKRUŽJE	INTERKULTURALNI ODGOJ I OBRAZOVANJE	MODERATOR

individualnih mogućnosti, sposobnosti i samostalnosti djelovanja znanjem, duhom i ponašanjem kao kulturnih i socijalnih bića (Previšić, 1998, 149). U multikulturalnom okružju učitelj nije samo dobar poznavatelj drugih kultura, „brana” prema nastajanju stereotipa, jednostranih motrišta i predrasuda, već suradnik — kreator novih odnosa prema stvarnom znanju i uspješnim interkulturalnim odnosima (Hrvatić, 2005) (shema 3) Nova uloga učitelja jest osposobiti učenika za komunikaciju i prihvaćanje ljudi koji su različiti od njega, kako bi se osjećao dostojnim i ravnopravnim članom zajednice kojoj pripada (Sleeter & Grant, 1994).

Isticanje važnosti sadržaja (interkulturalnoga) i načina učenja (u multikulturalnoj skupini) posebno je značajno kako bi škola bila katalizator u procesu inkulturacije, nadopuna obiteljskog odgoja i „obrazovanja” (a ne izvor suprotnosti) i bitan činitelj adaptacije djece i mladih. Interkulturalni pristup u multikulturalnom okružju pretpostavlja otkrivanje sličnosti i razlika — odnosa, a ne samo poučavanje o raznim kulturama. Uz snalaženje i doživljaj drugačijih kulturalnih obilježja, te obrazovanje o pravima čovjeka i demokratskim vrijednostima, interkulturalni pristup podrazumijeva i nove načine u izradi kurikuluma i nastavi (kooperativno učenje).

5. Zaključak

Poučavanje je „stoljetna profesija čovjeka” u kojoj se isprepliću društveni, osobni i institucijski čimbenici. Profil učitelja koji želimo obrazovati ne smije biti isključivo i usko profesionalno kompetentan, koji će voditi jedino računa o zahtjevima tržišta. Njegova kompetencija ne leži isključivo u znanju, već posebno u sposobnostima gledanja, čitanja, analiziranja i interpretiranja situacija i događaja u okolini. Kvalitetno pedagoško-psihološko, didaktičko-metodičko i stručno obrazovanje omogućit će mu što bolju fleksibilnost, kreativnost ali i prilagodbu u složenim i zahtjevnim odgojno-obrazovnim situacijama.

Programi na učiteljskim i nastavničkim fakultetima trebali bi pružiti studentima informacije i iskustva prijeko potrebne za njihov uspješan rad u kulturno različitim školama i razredima. Budući da će učitelji poučavati učenike različitog kulturnog podrijetla od njihovog (Dilworth, 1992; Fox & Gay, 1995) od velikog je značaja da učitelji postanu svjesni individualne kulturne perspektive i da imaju mogućnost razmišljanja o različitim oblicima kulturne različitosti. Programi na učiteljskim i nastavničkim fakultetima trebali bi staviti naglasak na razvoj in-

terkulturalne kompetencije koja bi se mogla ostvariti proučavanjem:

- a) prirode odnosa među kulturama, njihovo mijenjanje tijekom vremena i utjecaj na globalno društvo;
- b) međuodnosa između dominantne i manjinske kulture unutar društva;
- c) značajnih kulturnih iskustava i/ili postignuća, ali i doprinosa pojedinca koji se odlikuju svojom različitosti glede kulturnog podrijetla, klasne, spolne, rasne pripadnosti kao i seksualne orijentacije ili životne filozofije

s obzirom na dominantnu kulturu u društvu u kojem žive ili na pojedine druge manjinske skupine prisutne u društvu.

Poštivanje i prihvaćanje različitosti s kojima se susrećemo u određenom društvu ili kulturi, različitoj od naše, zahtjeva sposobnost prihvaćanja različitog pogleda na svijet (Bennett, prema: Paige, 1993). Drugim riječima, radi se o sposobnosti gledanja „svijeta kroz naočale koje nam omogućavaju drugačije viđenje svijeta, ali istodobno zadržavanje osobnih usvojenih vrijednosti” (Hammer, Bennett, 1998, 39).

Literatura

- Aleksander, R. J. (2000), *Culture, Pedagogy and Power: An International Study of Primary Education*. Oxford: Blackwell.
- Baur, S. R., Meder, G., Previšić, V. (Hrsg.) (1992), *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengeheren.
- Bell, H. G. (1994), *Intercultural Pedagogy and the European Dimension in Education*. *European Journal of Intercultural Studies*, 5 (2), 25 – 34.
- Bennett, M. (1993), *Towards ethnocentrism: A developmental model of intercultural sensitivity*. In: Paige, R. M. (Ed.), *Education for the intercultural experience* (2nd ed.). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Benson, P. G. (1987), *Measuring cross-cultural adjustment: The problem of criteria*. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 176 – 196.
- Berque, J. (1989), *New minority groups in the citadel of Europe*, *Multidisciplinarna konferencija o obrazovnim i kulturnim aspektima odnosa među zajednicama*, Strasbourg 5-7. XI. 1989, Strasbourg.
- Besozzi, E. (2003), *La scuola — Fondazione ISMU — Iniziative e studi sulla multietnicità. Ottavo rapporto sulle migrazioni 2002*. Milano: Franco Angeli.
- Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Sydney: Multilingual Matters.
- Byram, M., Zarate, G. (1997), *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*. In: Byram, M., Zarate, G., Neuner, G., *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (2000), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Cindrić, M. (1995), *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj*. Velika Gorica-Zagreb: Persona.
- Cindrić, M. (1998), *Pripravnici u školskom sustavu*. Zagreb: Empirija.
- Cooper, P., McIntyre, D. (1996), *Effective Teaching and Learning*. Buckingham: Open University Press.
- Cuvaj, A. (1910-1913), *Gradja za povijest školstva kraljevina Hrvatske i Slavonije od najstarijih vremena do danas*. (knjige 1-11). Zagreb: Naklada kr. hrv Slav. i dalm. Vlade, Odjela za bogoštovlje i nastavu.
- Delors, J. (1998), *Učenje: blago u nama*. Zagreb: Educa.
- Dilworth, M. E. (ed.) (1992), *Diversity in teacher education: New expectations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fox, W. Gay, G. (1995), *Integrating multicultural and curriculum principles in teacher education*. *Peabody Journal of Education*, 70 (3), 64 – 82.
- Franković, D. (ur.) (1958), *Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Gans, H. J. (1994), *Symbolic Ethnicity and Symbolic Religiosity: Towards a Comparison of Ethnic and Religious Acculturation*. *Ethnic and Racial Studies*, 17 (4), 577 – 592.
- Garibaldi, A. (1992), *Preparing teachers for culturally diverse classrooms*. In: Dilworth, M. E. (ed.), *Diversity in teacher education: New expectations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Glazer, N. (1997), *We are all multiculturalists now*. Cambridge: Harvard University Press.
- Green Paper on Teacher Education in Europe.

- Gundara, J. (2000), *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Chapman.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. (1998), *The Intercultural Development Inventory (IDI) Manual*. Portland, OR: Intercultural Communication Institute.
- Hofstede, G. (1994), *Cultures and organizations*. London: HarperCollins Publishers.
- Hrvatić, N., Posavec, K. (2000), Intercultural education and Roma in Croatia. *Intercultural Education*, 11 (1), 93 – 105.
- Hrvatić, N. (2001), Metodologijske paradigme interkulturalnog odgoja i obrazovanja. U: Rosić, V. (ur.), *Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, str. 241 – 253.
- Hrvatić, N. (2005), Contemporary teaching: intercultural paradigms. In: Peko, A. (ed.), *Contemporary teaching*. Osijek: University Josip Juraj Strossmayer in Osijek/Faculty of Philosophy in Osijek, pp. 74 – 81.
- Jensen, A. A., Lorentsen, A., Jéger, K. (1995), Intercultural Competence: A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. *Language and Cultural Contact*, vol. 12.
- Kagan, D. (1992), Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27 (1), 65 – 90.
- Katunarić, V. (ed.) (1997), *Multicultural reality and perspectives in Croatia*. Zagreb: Interkultura.
- Kim, Y. Y. (1998), *Communication and cross-cultural adaption: An integrative theory*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Kim, Y. Y. (1992), Development of intercultural identity. Paper presented at the annual conference of the International Communication Association. Miami, Florida, 22.
- Mijatović, A. i Previšić, V. (ur.) (1999), *Demokratska i interkulturalna obilježja srednjoškolaca u Hrvatskoj*. Zagreb: Interkultura.
- Mijatović, A., Previšić, V., Žužul, A. (2000), Kulturni identitet i nacionalni kurikulum. *Napredak*, 141 (2), 135 – 146.
- Mijatović, A. (2005), Od minimalne kompetencije do profesionalne djelotvornosti učiteljstva U: Stanje i perspektive obrazovanja nastavnika (ur. Rosić, V.). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju.
- Munjiza, E. i Peko, A. (2005), Pedagoško-psihološko obrazovanje nastavnika. U: Stanje i perspektive obrazovanja nastavnika (ur. Rosić, V.). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju.
- Nel, J. (1992), The empowerment of minority students: Implications of Cummins' model for teacher education. *Action in Teacher education*, 14 (3), 28 – 45.
- Perotti, A. (1995), *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Perregaux, C. (1996), La formazione degli insegnanti agli approcci interculturali tra riflessione e azione. In: Sirna C. (ed.), *Docenti e formazione interculturale*. Torino: Il Segnalibro, 238.
- Piršl, E. (2001), *Komparativna analiza nastavnih programa i stavova učitelja u interkulturalizmu*. Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (doktorska disertacija).
- Previšić, V. (1998), Doprinosi „alternativnih škola” kvaliteti odgoja i obrazovanja U: Kvaliteta u odgoju i obrazovanju (ur. Rosić, V.). Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju.
- Previšić, V. i Mijatović, A. (ur.) (2001), *Mladi u multikulturalnom svijetu: stavovi srednjoškolaca u Hrvatskoj*. Zagreb: Interkultura.
- Previšić, V., Rosić, V., Radeka, I. (2003), *Studij pedagogije u Hrvatskoj*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.

- Rey, M. (1986), *Training teachers in intercultural education?*. Strasbourg: Council of Europe.
- Rubinacci, A., Amatucci, L. (Eds.) (1995), *L'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Firenze: Le Monnier, p. 33 – 41.
- Sablić, M. (2004), *Obrazovanje za interkulturalne odnose*, Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Zagreb (magistarski rad).
- Sleeter, C. E. (1992), *Multicultural education: Five views*. *Education Digest*, 53-57.
- Sleeter and Grant, C. (1994), *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class and gender*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M., Bašić, S. (2001), *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: Interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
- Spajić-Vrkaš, V. (ur.), (2001), *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: Zbirka međunarodnih i domaćih dokumenata*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
- Spitzberg, B. H. (1989), *Issues in the development of a theory of interpersonal competence in the intercultural context*. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 241 – 268.
- Taylor, E. W. (1994), *A learning model of becoming interculturally competent*. *Intercultural Journal of Intercultural Relations*, 3, 400.
- Wetherell, M. (1994), *Constructing Social Identities: The Individual/Social Binary in Henri Tajfel's Social Psychology*. In: Robinson, W. P. (ur.), *A Festschrift for Henri Tajfel*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Villegas, A. M. (1991), *Culturally responsive pedagogy for the 1990s and beyond*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.