

Kultura i inteligencija u kontekstu suvremenih odgojno-obrazovnih promjena

Jagešić, Ratko

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:359940>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2021-07-29**



Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU / ODSJEK ZA SOCIOLOGIJU

DIPLOMSKI RAD

**KULTURA I INTELIGENCIJA U KONTEKSTU SUVREMENIH
ODGOJNO-OBRAZOVNIH PROMJENA**

Ratko Jagešić

Mentorica: Dr. sc. Vedrana Spajić-Vrkaš, red. prof.

Mentor: Dr. sc. Krunoslav Nikodem, izv. prof.

Zagreb, prosinac 2018.

Sadržaj

1. Uvod.....	1
1.1. Ciljevi i svrha rada.....	2
2. Kultura i potrošačko društvo	3
2.1. Definicija pojma kulture.....	3
2.2. Kulturni kapital u obrazovnom kontekstu	5
2.3. Proces individualizacije i fenomen „Ja-kulture“ u kontekstu obrazovanja	6
2.3.1. Individualizam pojedinca u kontekstu standardizacije obrazovanja.....	8
2.4. Multikulturalizam i interkulturalizam	10
2.4.1. Što je interkulturalno obrazovanje i zašto ga treba primjenjivati u odgojno-obrazovnim institucijama?	11
2.4.2. Iskustveno učenje kao način prilagodbe obrazovnih ustanova na multikulturalno okruženje	14
2.5. Potrošačko društvo i znanje kao roba	16
2.5.1. Konzumacija znanja.....	18
2.5.2. Znanje kao nemoć u informacijskom društvu.....	19
3. Alternativne obrazovne institucije kao odgovor na društvenu i kulturnu raznolikost	22
3.1. Waldorfske obrazovne institucije	24
3.2. Montessori obrazovne institucije.....	24
3.3. "Slobodne, demokratske" škole	25
4. Tehnološki napredak društva	25
4.1. Utjecaj tehnologije na odgoj i obrazovanje	26
4.2. Net-generacija i obilježja suvremenih školaraca	27
4.3. Multimedijско obrazovanje	28
4.4. Integracija tehnologije u odgojno-obrazovne ustanove i primjer "Croatian Makersa"	29
4.4.1. Croatian Makers.....	32

4.5. Društvene mreže, online zajednice i online "gaming" u kontekstu odgoja i obrazovanja.....	32
4.5.1. Važnost društvenih mreža u obrazovanju	33
4.5.2. Online gaming.....	34
4.6. Negativan utjecaj tehnologija i važnost edukacije roditelja i nastavnika	35
5. Obitelj i njezin utjecaj na odgojno – obrazovne ustanove	37
5.1. Moderne i postmoderne obitelji kao kreatori nastavnog programa.....	38
5.1.1. Moderne obitelji i moderne odgojno – obrazovne ustanove.....	38
5.1.2. Postmoderne obitelji i postmoderne odgojno – obrazovne ustanove.....	40
5.2. Slobodno vrijeme učenika i studenata	42
5.2.1. Odgojno obrazovna ustanova kao čimbenik u kreiranju aktivnosti slobodnog vremena mladih.....	43
6. Inteligencija.....	45
6.1. Povijesna analiza i kulturni kontekst pojma inteligencije	45
6.2. Pristupi shvaćanju inteligencije u obrazovnim okvirima	46
6.3. Čimbenici koji utječu na inteligenciju.....	47
6.3.1. Obrazovanost	49
6.3.2. Socijalni status, prihodi i socijalni ishodi	50
6.4. Moguća zloupotreba testova inteligencije	51
7. Zaključak.....	53
8. Literatura	55

1. Uvod

U uvodnom dijelu ovog rada na primjeru ćemo prikazati opseg razlika između dvije odgojno-obrazovne ustanove. Zamislimo na trenutak sljedeću obrazovnu sredinu: u učionici veličine stotinjak metara kvadratnih, u kružnom obliku poredane su nove školske klupe i ergonomske stolice prilagođene uzrastu djece koja u njima sjedi. Ravnopravno s učenicima, u kružno poredanima klupama sjedi nastavnica koja je kroz svoje obrazovanje stekla status magistra profesije. Zbog povećeg proračuna obrazovne ustanove, didaktička pomagala koja su učenicima i nastavnicima na raspolaganju su svakojaka. Učenici umjesto knjiga i bilježnica koriste tablete, nastavnica sadržaj sa svog računala putem Bluetooth veze prikazuje na "pametnoj ploči". Njezino računalo također joj pomaže i u upisivanju opisnih ocjena u elektronski imenik, a same bilješke stalno su dostupne roditeljima učenika putem aplikacija za njihove "pametne mobilne telefone". Učenici su različitih, ali sličnih, dobnih skupina te je nastavni sadržaj u potpunosti prilagođen njihovim mentalnim sposobnostima i njihovim interesima. U ovoj obrazovnoj ustanovi učenicima je osiguran cjelodnevni boravak s tri obroka dnevno. Ustanova također osigurava i dovoljno izvannastavnih aktivnosti kojima potiče učenike na samostalan odabir aktivnosti koje će najbolje odgovarati njihovim interesima i individualnim kvalitetama.

S druge strane pak imamo odgojno-obrazovnu ustanovu u kojoj se učenici nalaze u učionici od tridesetak kvadratnih metara. Išarane i dotrajale školske klupe poredane su tako da svi učenici gledaju prema istrošenoj školskoj ploči. Sjedeći u starim drvenim stolicama okrenuti su prema nastavniku tjelesnog odgoja koji im, zbog nedostatka nastavnog osoblja i godišnjih rezova u proračunu, predaje fiziku. Od didaktičkih pomagala dostupni su im drveni trokut i šestar koji se ionako više koriste kao "pomagala" u igri na malom ili velikom odmoru. Tridesetak učenika je iste dobne skupine, no izrazito različitih mentalnih sposobnosti i interesa. Zadnji sat jutarnje smjene završava u 13:30 sati, no ova ustanova djeci ne pruža dovoljno izvannastavnih aktivnosti zbog kojih bi učenici ostajali u produženom boravku. Možda i bolje jer je jedini plinski štednjak koji je postojao u školskoj kuhinji pokvaren pa djeca nemaju osiguranu dovoljnu količinu dnevnih obroka, a vanjska fasada škole je prilično dotrajala pa postoji opasnost od padanja i ozljeđivanja djece.

Ovakvi prizori i ovakve razlike između dvije različite odgojno obrazovne ustanove su svakodnevica odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske. Prvi primjer skovan je na svojevrsnoj fuziji alternativnih odgojno obrazovnih ustanova i onih nešto razvijenijih nacionalnih odgojno-obrazovnih ustanova. Drugi primjer skovan je na primjeru jedne manje, područne osnovne škole s područja Varaždinske županije. Postavlja se pitanje kako su moguće ovako velike razlike u kontekstu jedne male države kao što je Hrvatska? No, kada bismo sagledali i malo širu sliku, te promotrili razlike u odgojno - obrazovnim sustavima diljem svijeta, zapitali bismo se u kojem opsegu su te razlike vidljive među različitim društvima i kulturama, te koji čimbenici utječu na stvaranje tih razlika? Upravo to ćemo prezentirati u toku ovog rada.

1.1. Ciljevi i svrha rada

Cilj rada jest teorijskom analizom prikazati kako odgojno - obrazovni sustavi nisu imuni na društveno-kulturne promjene društva u kojem djeluju. Odgovorit ćemo na pitanje na koji su način suvremene odgojno-obrazovne promjene ovisne o društvenim i kulturnim promjenama.

Na navedeno pitanje dat ćemo odgovor kroz primjere individualizacije, tehnologizacije, te promjena u organizaciji slobodnog vremena pojedinaca.

Kroz multikulturalizam i interkulturalizam pojasnit ćemo i procese prilagođavanja odgojno-obrazovnih sustava na rastući kulturni pluralizam u Europi 20. stoljeća. Objasniti ćemo i alternative suvremenim odgojno-obrazovnim institucijama, te na koji su način one pokušale odgovoriti na pitanje kulturnog pluralizma.

Osvrnut ćemo se i na promjene u suvremenim obiteljima, te na koji način one utječu na razvoj odgojno – obrazovnih ustanova.

Također, zasebno ćemo se osvrnuti i na inteligenciju, te objasniti na koji način se shvaćanje i percepcija inteligencije mijenjala kroz povijest, te na koji su način shvaćanje i percepcija inteligencije utjecali na promjene u odgoju i obrazovanju.

2. Kultura i potrošačko društvo

Gotovo da sa sigurnošću možemo tvrditi kako je pojam kulture, uz društvo, jedan od najčešće spominjanih pojmova u sociološkom kontekstu. U svakodnevnom životu pojedinaca, kultura ima prvenstveno pozitivan kontekst. Rečenični konstrukti poput "kulturno uzdizanje", "kulturno osvješćivanje" ili pak tvrdnje kako je netko "izrazito kulturni" podrazumijevaju određenu društvenu pozitivnost, odnosno podrazumijevaju pozitivne društvene vrijednosti.

Kulturu je teško definirati obzirom da svako društvo posjeduje svoju vlastitu kulturu, a svaka sub-populacija tog društva posjeduje svoju supkulturu. Međutim, kulture svakog društva imaju određene zajedničke karakteristike koje su lako prepoznatljive.

Za početak ćemo definirati pojam kulture te ćemo se osvrnuti na utjecaj kulturnog kapitala pojedinca u odgojno-obrazovnom sustavu. Dotaknut ćemo se i rastućeg kulturnog pluralizma u kontekstu Europe 20. stoljeća, te ćemo objasniti na koji način su odgojno-obrazovni sustavi pojedinih zemalja reagirali na rastući fenomen kulturne raznolikosti.

2.1. Definicija pojma kulture

Za početak, najvažnije je napomenuti kako je kultura društveno konstruiran pojam. Već smo spomenuli kako svako društvo posjeduje svoju kulturu, svaka sub-populacija tog društva posjeduje svoju supkulturu. Općenito možemo reći kako je kultura skup nevidljivih aspekata određenog društva, odnosno skup normi vrijednosti, ideja i uvjerenja određenog društva. Također, podrazumijeva i one vidljive aspekte poput simbola (religijskih ili svjetovnih), objekata, tehnologije i slično. Kultura se, također, objašnjava i kao obrazac ponašanja svojstven određenoj skupini ljudi (Katunarić, 1996.). U svom djelu "Tri lica kulture" hrvatski sociolog Vjeran Katunarić navodi kako, prema *Concise Oxford Dictionary* iz 1990. značenje kulture glasi: „umjetnosti i druge manifestacije ljudskih intelektualnih dostignuća, odnosno rafinirano shvaćanje potonjeg.“. (Katunarić, 1996.) Trenutno u društvenim znanostima postoji otprilike dvjestotinjak legitimnih definicija kulture. Na temelju 164 prikupljene definicije kulture,

Kroeber i Kluckhohn¹ iznijeli su svoju definiciju kulture. Ona glasi: „*Kulturu sačinjavaju eksplicitni i implicitni obrasci ponašanja, i u vezi ponašanja obrasci stečeni i preneseni s pomoću simbola, koji sačinjavaju distinktivna postignuća ljudskih skupina, uključujući njihova utjelovljenja u artefaktima; bitna jezgra kulture sastoji se od tradicionalnih (tj. povijesno izvedenih i odabranih) ideja i posebno njima pripadajućih vrijednosti; kulturni sustavi mogu se s jedne strane smatrati proizvodom djelovanja, a s druge uvjetujućim elementom budućega djelovanja.*“

Kultura svakog društva podrazumijeva i određene norme i vrijednosti. Društvene norme predstavljaju određena pravila ponašanja koja izražavaju kulturne vrijednosti, dok vrijednosti društva daju značenja pojmovima i usmjeravaju ljude u interakciji s društvom (Giddens, 2007.). Na primjeru bi to značilo da je društvena norma zabrana krađe svih vrsta, a društvena vrijednost je vrijednost koju neki objekt, norma, običaj ima među pripadnicima određenog društva. No, isto tako svako društvo ima pripadnike koji ne gaje istu vrstu osjećaja prema normama i vrijednostima koje karakteriziraju određenu kulturu. Odnos takovih pripadnika društva prema normama može biti svakojaki. Oni mogu biti indiferentni prema normama i vrijednostima što znači da su svjesni njihovog postojanja, poštuju ih, no norme i vrijednosti na njih nemaju pretjerano velik utjecaj. Nadalje, postoje određeni članovi društva koji ne cijene i ne poštuju kolektivne norme i vrijednosti, bilo da se radi o formalnim ili neformalnim². Takovi pripadnici društva najčešće su pripadnici devijantnih društvenih skupina, te posjeduju vlastite norme i vrijednosti. Oni su pripadnici posebnih supkultura nekog društva. Supkulture podrazumijevaju postojanje zasebnih društvenih skupina unutar društva kao holističkog pojma. Oni, iako pripadaju i društvenoj i kulturnoj cjelini, imaju vlastita obilježja te gaje snažne osjećaje prema normama i vrijednostima karakterističnim za supkulturu kojoj pripadaju. Naposljetku, postoje pripadnici društva koji se u potpunosti povode za društvenim normama i vrijednostima, te osuđuju bilo kakva odstupanja od primarnih kulturno definiranih pravila. Ti pripadnici društva često se karakteriziraju kao konzervatni pripadnici. Ono što je novo u njihovom društvu i kulturi često smatraju pogrešnim, štetnim i opasnim za njihova tradicionalna uvjerenja.

¹ Alfred L. Kroeber i Clyde Kluckhohn američki kulturalni antropolozi koji su najpoznatiji po proučavanju kulturalnih razlika među pripadnicima različitih etničkih skupina američkih domorodaca

² Formalne društvene norme jesu one koje su zakonski zaštićene od strane samog društva, te su kažnjive istim. Neformalne društvene norme jesu one koje nisu zakonski kažnjive, no njihovo kršenje podrazumijeva moralnu osudu od strane drugih pripadnika društva.

2.2. Kulturni kapital u obrazovnom kontekstu

Nakon što smo približili pojam i definiciju kulture, objasnit ćemo na koji je način kultura inkorporirana u obrazovanje, na koji se način manifestira, te koje su njezine funkcije.

Kulturni kapital³ predstavlja ukupnost kulturnih obilježja koje posjeduje određeni pojedinac ili društvo. Nenad Fanuko, oslanjajući se na teoriju simboličkog kapitala jednog od najutjecajnijih sociologa 20. stoljeća Pierrea Bourdieua, navodi kako “kulturni kapital obuhvaća vrlo različite resurse: jezičnu kompetenciju, opću kulturnu svijest, informacije o školskom sistemu i obrazovne svjedodžbe.” (Fanuko, 2008.). Bourdieu kulturni kapital povezuje i s “pedagoškom akcijom” pa tako navodi da “kulturni kapital čine kulturna dobra prenesena različitim obiteljskim pedagoškim akcijama, čija vrijednost kao kulturnog kapitala varira s udaljenošću između kulturne arbitrarnosti koju nameće dominantna pedagoška akcija i kulturne arbitrarnosti koju ucjepljuje obiteljska pedagoška akcija unutar različitih grupa ili klasa.” (Bourdieu i Passeron u: Fanuko, 2008.) Također, prema autoru Saši Puziću, kulturni kapital u obrazovnom kontekstu predstavlja bazu socijalne stratifikacije u kojem obrazovni sustav ima ključnu ulogu obzirom da dodjeljuje statuse i privilegije u suvremenom društvu (Puzić, 2010., 271.). U kontekstu Zapadnog društva, navedeno ima savršenog smisla. Naime, učenici koji postižu vrlo dobre i odlične rezultate na testiranjima kroz koje prolaze u toku obrazovanja, na temelju tih rezultata mogu steći viši društveni status, te im samim time pripadaju i sve privilegije koje viši društveni statusi podrazumijevaju. No je li za postizanje vrlo dobrih i odličnih rezultata učenika dovoljan samo njihov trud ili je uspjeh ovisan upravo o kulturnom kapitalu svakog pojedinca? Saša Puzić smatra kako individualne sposobnosti učenika nisu dostatne za obrazovni uspjeh, već je kulturni kapital ovdje od iznimne važnosti. Naime, kulturni kapital se u pojedincu razvija već u njegovoj primarnoj socijalizaciji, te se najviše razvija u obiteljima u kojima roditelji već posjeduju visoku razinu kulturnog i ekonomskog kapitala (Puzić, 2010., 272.). Posjedovanje visokog stupnja kulturnog kapitala podrazumijeva da su učenici prilagođeni na društvene uvjete koji prevladavaju u njihovoj sredini, posjeduju i povode se za društvenim normama i vrijednostima, te im je samim time kretanje i napredovanje u obrazovnom sustavu uvelike olakšan. Upravo se u

³ Bourdieu kapital definira kao akumulirani rad s mogućnošću za stvaranje profita, odnosno za reprodukciju u istom ili proširenom obliku. Nejednako raspolaganje kapitalom ima za posljedicu nejednaku raspodjelu moći u društvu (Bourdieu, 1997. u Puzić, 2010., 271)

ovoj činjenici krije jedan od najvećih problema suvremenih odgojno-obrazovnih ustanova, a to je simbolično nasilje. Naime, dolazi do institucionaliziranja mogućnosti da nasljeđene kulturne razlike utječu na akademska i profesionalna dostignuća učenika, što pak doprinosi održavanju neegalitarnog društva (Puzić, 2010., 272.). Puzić navodi tri funkcije odgojno-obrazovnih ustanova koje doprinose održavanju postojećih društvenih nejednakosti (Puzić, 2010., 272, 273):

a) Funkcija kulturne reprodukcije (funkcija konzerviranja, usađivanja i posvećivanja kulturnog nasljeđa): škole osiguravaju socijalizaciju u određenu kulturnu tradiciju

b) Funkcija socijalne reprodukcije: putem nastavnih metoda i standardiziranih selekcijskih postupaka produbljuje se jaz između većinskih i manjinskih skupina učenika

c) Funkcija legitimacije: objektivizira se vrijednost kulturnog nasljeđa koje prenosi prikrivajući na taj način funkciju socijalne reprodukcije

Postavlja se pitanje rade li navedeno obrazovne institucije namjerno ili zbog nemogućnosti prilagodbe na različite društvene skupine, odnosno različita kulturna obilježja koje društvene skupine nose sa sobom? Na ovo pitanje pokušat ćemo dati odgovor u nastavku teksta kroz osvrt na proces individualizacije, te multi- i interkulturalizam.

2.3. Proces individualizacije i fenomen „Ja-kulture“ u kontekstu obrazovanja

Pojam „pojedinaac“ u svom korijenu ima riječ „jedan“ što znači da on označava svaku pojedinu osobu, člana ili članicu određenog društva. Svi mi ponaosob smo pojedinci, sa svojim vlastitim uvjerenjima, svjetonazorima, načinima djelovanja, razmišljanjima... Pojmovi „individualizacije“ i „individualiziranja“ skovani su od latinskog izraza za pojedinca – „individua“. Individualiziranje predstavlja proces „oslobađanja pojedinca, kao povijesna emancipacija što donosi više slobode, prava i mogućnosti izražavanja“ (Cifrić, 1999.). S druge strane, individualizacija predstavlja proces transferiranja, adaptacije i razvoja povezanih vrijednosti, znanja, tehnologije i normi ponašanja kako bi bili u skladu sa zahtjevima pojedinaca (Cheng, 2005)

U djelu „Individualizacija: Institucionalizirani individualizam i njegove socijalne i političke posljedice“ autori Ulrich Beck i Elisabeth Beck-Gernsheim navode kako je jedna od najrasprostranjenijih želja u današnjem modernom Zapadnom društvu živjeti „svoj vlastiti život“ (Beck, Beck-Gernsheim, 2005.). Želje i intencije pojedinaca razlikuju se od osobe do osobe. Motivi mogu biti novac, moć, religija, rad ili nešto drugo, no ono što je u srži pojedinčeve želje je da je bilo koji od navedenih motiva isključivo njegov ili njezin (Beck, Beck-Gernsheim, 2005.). Jedan od najpoznatijih hrvatskih sociologa, akademik Ivan Cifrić, oslanjajući se na Ulricha Becka ovu je pojavu nazvao „Ja-kultura“⁴ (Cifrić, 1999.). *Ja-kultura* predstavlja želju pojedinca da vodi svoj vlastiti život i usuglašava ga s životima drugih (Cifrić, 1999.).

Ove su se društvene i kulturne promjene odrazile i na odgojno – obrazovni proces u suvremenim društvima. Fokus u poučavanju se sa razreda ili razrednog odjela počinje stavljati na pojedinca i pojedinčeve potrebe i sposobnosti. Fokus na pojedinca naročito je prisutan kod alternativnih odgojno – obrazovnih institucija, no na njih ćemo se osvrnuti nešto kasnije.

Što konkretno individualizacija donosi i kako mijenja odgojno – obrazovne institucije? Individualizam i fenomen ja-kulture dovode do pojave pojedinčeve želje za samoostvarenjem. U društvu u kojem ne postoji opterećenost klasnim sustavom, pojedinac stremlji vlastitom napretku i vlastitoj samorealizaciji. Odgojno – obrazovne institucije na ovaj su fenomen reagirale individualiziranim pristupom poučavanju. U savršenom scenariju individualizirani pristup poučavanju podrazumijeva da se nastavno osoblje posvećuje svakom učeniku ponaosob, te da se učenicima omogućava praćenje nastavnog gradiva na temelju njihovih individualnih sposobnosti. Nerijetko je ovaj način poučavanja, zbog eksternih čimbenika kao što su preopterećenje ili nedovoljna educiranost nastavnika ili pak preveliki nastavni odjeli, izuzetno teško provoditi. Međutim, alternativa potaknuta ovim problemom pronađena je dodatnim aktivnostima koje provodi odgojno – obrazovna institucija. Dodatni satovi pojedinih školskih predmeta, izvannastavne aktivnosti ili čak i osobni naponi nastavnog osoblja omogućuju pojedincima ostvarenje njihovih potencijala neovisno o razrednom odjelu.

⁴ Selbst-Kultur

Fenomen individualizacije u kontekstu Europe praćen je i procesom povećanja kulturne raznolikosti među polaznicima odgojno – obrazovnih institucija. Povećanjem kulturne raznolikosti individualizirane metode poučavanja postale su važnije nego ikad, a kako su pojedini odgojno – obrazovni sistemi reagirali na ove zahtjeve, prikazat ćemo u nastavku.

2.3.1. Individualizam pojedinca u kontekstu standardizacije obrazovanja

Ideja o ujedinjenoj Europi želja je europskih političara i pripadnika političke elite već desetljećima. Uz gospodarsku, tehnološku, geografsku pa čak i kulturnu ujedinjenost, obrazovanje se pojavilo kao savršen način za društvenu i kulturnu homogenizaciju različitih europskih naroda i kultura. 1999. godine u Bologni je donesena odluka o unificiranju post-sekundarnog obrazovnog sustava u europskim zemljama s ciljem stvaranja jedinstvenog europskog visokoškolskog prostora kako bi se povećala usporedivost, a time i mobilnost znanstvenika i studenata (Liessmann, 2009.). Liessmann postavlja pitanje je li europsko objedinjavanje studijskog ustrojstva pri kojem se ne vodi računa o različitim akademskim kulturama jedini put pospješivanja mobilnosti i uzajamnog priznanja studija (Liessmann, 2009.)? Je li bolonjski proces, uslijed procesa individualizacije i rastuće europske kulturne raznolikosti, čak i prije njegovog donošenja bio osuđen na propast?

U dosadašnjem dijelu teksta već smo naveli kako je individualizam uvelike utjecao na razvoj odgojno – obrazovnih ustanova. Je li moguće da su europski obrazovni stručnjaci previdjeli individualizam i kulturnu raznolikost Europe prilikom kreiranja bolonjskog programa? Ili su imali neku drugu agendu? Jedan od glavnih argumenata kod kreiranja programa bila je akademska mobilnost među europskim studentima. Prema posljednjim podacima, otprilike 15% studenata je koristilo ili koristi mogućnosti akademske mobilnosti i mogućnosti studiranja izvan matične države. Radi se o prilično maloj brojci ako u obzir uzmemo činjenicu da je to bila jedna od glavnih ideja prilikom kreiranja bolonjskog programa. Akademska mobilnost je prema Liessmannu u svojoj suštini u direktnoj suprotnosti s bolonjskim programom koji teži univerzalizaciji školstva i akademskog programa (Liessmann, 2009.). Ako se univerzalizira akademski i školski sustav, zapravo ne postoji nikakva potreba studenata za akademskom mobilnošću.

Stječe se dojam kako reformatori obrazovanja, naročito posljednjih desetljeća jednostavno ne prate razvoj društva i trendove koji se javljaju. Upravo suprotno, Liessmann ističe kako se pri svakoj reformi obrazovanja poput molitvenih litanija ponavljaju verbalne ljuštore kao što su “smanjivanje troškova, transparentnost, konkurentnost ili povećanje efikasnosti” ali je svakom jasno da je u pravilu nakon reforme ono reformirano skuplje, da eventualno funkcionira još lošije nego prije, da je postalo tromije te prije svega kompliciranije i neprozirnije (Liessmann, 2009.).

U dosadašnjem dijelu teksta diskutirali smo o promjenama pojedinaca uslijed globalnih društvenih promjena, o promjenama u očekivanjima pojedinaca od odgojno – obrazovnih ustanova, o promjenama u načinima društvenog i kulturnog ophođenja. No, stječe se dojam kako suvremeni reformatori obrazovanja od javnih odgojno – obrazovnih ustanova stvaraju igraonice za kojekakve interesne skupine, agencije, klike i investitore – tvrtke i agencije koje će širom Europe po visokim cijenama testirati, evaluirati i savjetovati škole i sveučilišta, te izdavati certifikate koji su se do tada dobivali sa svakom svjedodžbom (Liessmann, 2009.). Kako je drugačije moguće objasniti činjenicu da se usprkos objektivnim činjenicama, od kojih je dio iznesen i bit će iznesen u ovom radu, i dalje radi na standardizaciji u unifikaciji odgojno – obrazovnih sistema? Savršen primjer standardizacije i unifikacije odgojno – obrazovnih sistema je PISA⁵ testiranje. PISA testiranje je međunarodno istraživanje procjena znanja i vještina petnaestogodišnjaka pod pokroviteljstvom OECD-a⁶. Testiranje se provodi svake tri godine, te mu pristupa više od petsto tisuća učenika srednjih škola koji predstavljaju ukupno gotovo 30 milijuna učenika iz 72 zemlje svijeta. Svi pišu isti, međunarodno usuglašen standardizirani test znanja iz znanosti, matematike, čitanja, kolaborativnog rješavanja problema i financijske pismenosti. Cilj ovog rada je dokazati da su upravo testiranja ove vrste⁷ potpuno pogrešna, te da standardizirani testovi znanja i sposobnosti uslijed procesa globalizacije, individualizacije, povećanja kulturne raznolikosti objektivno ne mogu i ne smiju biti mjeritelji uspjeha određene države, društva ili kulture. Razloge tome u nastavku rada ćemo konkretnije pojasniti i dokazati.

⁵ Programme for International Student Assessment

⁶ Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj

⁷ Na lokalnoj razini, PISA testiranja možemo usporediti s državnom maturom

2.4. Multikulturalizam i interkulturalizam

Multikulturalizam i interkulturalizam pojmovi su koji se u suvremeno doba globalizacije i modernizacije društva sve češće spominju u društvenom kontekstu. Za razliku od nekih prošlih vremena kada su susreti kultura bili tek povremeni i u veoma malom opsegu, razvojem tehnologija, bilo da se radi o komunikacijskim tehnologijama, prijevoznim tehnologijama ili tehnologijama neke druge vrste, na što ćemo se detaljnije i kasnije osvrnuti, danas je više nego ikad s posebnim značajem i važnošću potrebno sagledati susrete kultura i načine njihovog ophođenja. Kako smo već naveli u prethodnom dijelu teksta, svako društvo posjeduje vlastitu kulturu s vlastitim značajkama, vrijednostima, normama, idejama. Kao što smo prethodno naveli, svako društvo pak posjeduje vlastite sub-populacije s posebnim supkulturnim vrijednostima. Susretom različitih kultura iz različitih društava dolazi do interakcije među kulturama koje se u nekim društvima usmjeravaju prema evoluciji u nove vrste kultura, primjerice SAD i "melting pot"⁸ koncept. S druge pak strane imamo primjer Europe koja se bazira na ideji multikulturalizma, odnosno na prihvatanju i poštivanju razlika između pripadnika različitih kultura.

Također, sada je više nego ikad kontekst multikulturalizma potrebno sagledati i iz perspektive obrazovanja. Povećanjem broja članica Europske unije, neformalnim brisanjem granica između europskih država, obrazovna mobilnost mladih u stalnom je porastu. Srednjoškolsko i fakultetsko doba predstavljaju možda čak i intelektualno i kulturalno najplodnije razdoblje u životu pojedinaca. Zbog stalnih susreta mladih s drugim i različitim kulturama, narodima i vjeroispovijestima potrebno je organizirati i prilagoditi obrazovni sustav koji će ih pripremiti za funkcioniranje u ovim novim društvenim situacijama. Zamislimo samo na trenutak situaciju u kojoj se perspektivan student iz siromašnog, ruralnog područja Gruzije nađe u urbanoj sredini u središtu Londona. Kulturološke, društvene, ideološke i druge razlike između ove dvije sredine nezamislive su. Upravo je zbog ovakvih, i onih manje ekstremnih no opet kulturološki šokantnih situacija, potrebno organizirati vrstu obrazovanja i pripremiti nastavno osoblje

⁸ Eng. "lonac za taljenje". Predstavlja situaciju u kojoj se pripadnici različitih kultura susreću, te vlastitim karakteristikama tvore jednu novu, zajedničku kulturu svih pripadnika društva. Nerijetko se bazira i na asimilaciji u postojeću, dominantnu kulturu.

koje će pojedince kvalitetno pripremati na rastuću multikulturalnost, posebice u kontekstu Europe.

U nastavku teksta, definirat ćemo termine multikulturalizma i interkulturalizma, te ćemo dati neke smjernice kojih bi se organizacija obrazovanja trebala držati.

2.4.1. Što je interkulturalno obrazovanje i zašto ga treba primjenjivati u odgojno-obrazovnim institucijama?

Interkulturalno obrazovanje jest obrazovni koncept s dva osnovna cilja: priprema svih učenika za život u multikulturalnom okruženju te razvoj različitih pedagoških mjera za poboljšanje školskih postignuća i obrazovnih karijera djece iz manjinskih skupina (Puzić, 2009.). Jedna od osnovnih ljudskih potreba jest osjećaj pripadnosti određenoj zajednici, odnosno integracija u zajedničke društvene strukture, te zadržavanje i javno priznavanje različitih aspekata njihovog kulturnog identiteta (Puzić, 2009.). Već smo spomenuli kako je ključni cilj interkulturalnog obrazovanja priprema na interkulturalno djelovanje i komunikaciju s pripadnicima drugih kultura, no ono što je također od ključne važnosti u ovom procesu jest i priprema djece na kritičku refleksiju, odnosno promišljanje o osnovnim karakteristikama vlastite kulture. Obzirom da je međusobno razumijevanje različitih kultura i ophođenje s kulturnom raznolikošću temeljni problem s kojim se interkulturalno obrazovanje mora znati nositi, od ključne je važnosti odstranjivanje socijalno-psiholoških prepreka nastalih kao posljedica stereotipiziranja, predrasuda i razlika u mentalitetu (Puzić, 2009.). Susretanje pojedinaca s drugim kulturama doprinosi kulturnoj razmjeni i njihovom kulturnom obogaćivanju. Druge kulture predstavljaju izvor egzistencijalnog bogatstva, odnosno priliku za potpuniji pogled na druge i samoga sebe (Puzić, 2009.).

Do sredine druge polovice 20. stoljeća, države su na multikulturalizam reagirale procesima homogenizacije i manjinske asimilacije. Koncept "melting-pota" bio je izraženiji nego što je to danas. No tada dolazi do uviđanja problema te Sjedinjene američke države, Kanada i zemlje zapadne Europe počinju provoditi interkulturalnu politiku, barem po pitanju odgojno-obrazovnih ustanova. Međutim, takova interkulturalna politika vidno je manjkava obzirom da su središnje vrijednosti društvene

i kulturne integracije ostali nacija i nacionalna tradicija matične zemlje. Navedeno je predstavljalo prepreku u integraciji manjinskog stanovništva.

Obrazovni sustav koji nerijetko i danas poznajemo i koji se slobodno provodi u obrazovnim institucijama, svoje korijene vuče iz konzervativnih ideologija. Možemo reći kako školstvo, obrazovanje i sudjeluju u zaštiti postojećih društvenih privilegija, interesa i znanja (Puzić, 2009.). Navedeno bi se na primjeru hrvatskog školstva moglo očitovati u kontekstu pokušaja uvođenja građanskog odgoja u kurikulume osnovnih i srednjih škola. Obzirom na konzervativnost hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava, te na njegovu usku povezanost s katoličkim institucijama, usprkos činjenici da je Hrvatska sekularna država, uvođenje građanskog odgoja još uvijek je prilično otežano. Iako je odgojno-obrazovni sustav Hrvatske u postepenoj tranziciji, te postoje napori i težnja odgojno-obrazovnih institucija za kulturnom raznolikošću i interkulturalizmom, sve prisutnija politička i društvena stremljenja prema kulturnoj hegemonizaciji pretvaraju ono što nije ujednačeno s dominantnom kulturom u nešto neželjeno. Zbog toga dolazi do negativnog stava društva u cjelini prema etničkim, vjerskim ili manjinama bilo koje vrste što pak za posljedicu ima i smanjenje entuzijazma kod djelatnika odgojno-obrazovnih institucija koji teže prema idejama multikulturalizma. Međutim, u kontekstu Europe, događaju se pozitivne promjene. Na temelju odluka Lisabonskog summita Europske unije, 2001. godine pristupilo se definiranju temeljnih kompetencija za koje se smatra da bi ih trebali imati svi građani EU, a stjecale bi se kroz procese cjeloživotnog učenja. Rad je završen 2006. godine pod nazivom „*Europski referentni okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje*“ (Puzić, 2009.). U navedenom se radu interkulturalne kompetencije opisuju kao znanja i vještine koje učenicima omogućuju uspješno sudjelovanje u kulturno složenim društvima i osposobljavaju ih za razrješavanje potencijalnih sukoba (Puzić, 2009.). Iako prilično kasno, Europska unija i njezini predstavnici prepoznali su problem kulturne raznolikosti u Europi, te su ovim cjelovitim radom nastojali stvoriti temelje za obrazovne institucije diljem Europe s ciljem poboljšanja kvalitete interkulturalnog obrazovanja.

U teoretiziranju o multikulturalnom i interkulturalnom obrazovanju držat ćemo se prostora Europe. Naime, Europa je od davnina proživljavala proces stalnog susretanja kultura. Potaknut začecima ideje Europske unije, prvotno kao Europske zajednice za ugljen i čelik, te i kasnijim oblicima prvenstveno gospodarske suradnje, dolazi po pojave

imigrantskog prostora u 50-im godinama 20. stoljeća. Imigrantske rute u najvećem opsegu bile su s područja Mediterana na industrijski razvijeni zapad i sjever Europe, te povratak stanovništva iz bivših kolonija u matične zemlje. Proces ovih velikih migracija završava 20 godina kasnije, 70-ih godina pojavom naftne krize koja znači zatvaranja nacionalnih granica i manju stopu zapošljavanja imigranata. Iako se ovdje radilo o jednom od najvećih migrantskih procesa 20. stoljeća u kontekstu Europe, ekonomske i političke migracije na području Europe nisu novost. Europska je prošlost obojena nacionalizmom i isticanjem kulturnih različitosti. Kultura predstavlja osnovu za političku hegemonizaciju društva. Konzervativniji pripadnici određenih država počeli su isticati kulturološke razlike između sebe i "drugih" obzirom da su od strane useljenika osjećali neku vrst ugroze, bilo da se radilo o poslovnoj ili sigurnosnoj ugrozi. Također, većina zapadnih zemalja Europe nije bila spremna na trajni ostanak useljenika. Rečenica Maxa Frischa, švicarskog književnika: „*Zvana je radna snaga, a došli su ljudi.*“ najbolje opisuje problematiku tog doba. Velike, industrijski napredne zemlje imale su problem manjka radne snage. Ista je bila pozivana iz drugih zemalja obzirom da radni kadar matične zemlje nije mogao pokriti toliku veliku potrebu za stručnim radnim kadrom. Međutim, u obzir se nije uzimala činjenica da svaki useljenik iz druge države sa sobom donosi svoju kulturu, svoje običaje, svoje vrijednosti. Isto tako, u obzir se nije uzimala činjenica da postoji velika vjerojatnost da sa radnom snagom iz drugih zemalja dolazi i njihova obitelj.

U počecima migrantskih procesa prava radnika migranata i njihovih obitelji nisu bila regulirana. To se mijenja u prosincu 1990. godine usvajanjem Konvencije Ujedinjenih naroda o zaštiti prava svih radnika migranata i članova njihovih obitelji. Svrha Konvencije bila je regulacija statusa radnika migranata i njihovih obitelji unutar države i društva u koju su emigrirali. Između ostalog, u članku 3, stavak 12 navodi se kako migranti radnici i članovi njihove obitelji imaju pravo na slobodu misli, govora i religije. U sljedećem dijelu navedenog članka navodi se kako migranti radnici i članovi njihove obitelji imaju slobodu u prakticiranju vlastitih religija, kulture i običaja. Ovdje se radi o zornom primjeru kulturnog kapitala o kojem smo već pisali. Naime, Konvencijom su omogućena religijska i kulturna prava migranata što je dovelo do još veće kulturne raznolikosti u državama u koje su radnici emigrirali. Posljedično, dolazi do pojave ideje multikulturalizma, a odgojno-obrazovne institucije bile su primarni instrument ophođenja s porastom kulturne raznolikosti. Međutim, obrazovne institucije nisu bile spremne na

kulturološke razlike koje su sa sobom donosila djeca useljenika što se u prvom redu ističe kao glavni problem, obzirom da je sustav odgoja i obrazovanja prvi koji bi trebao reagirati na bilo kakve kulturološke promjene u samom društvu. Sustav odgoja i obrazovanja kvalitetnim vođenjem i organizacijom ima za cilj pripremiti djecu na život u novom, multikulturalnom okruženju, te ukoliko odgojno-obrazovne institucije zakažu u navedenom, samo društvo naći će se sasvim sigurno u krizi nacionalnog identiteta.

Vlade pojedinih zemalja, u prvom redu Njemačke, Francuske, Belgije, prepoznale su navedene probleme kulturne raznolikosti, te nemogućnost integracije doseljenika u društvo zemlje domaćina. Iz tog su razloga otvarani posebni razredi za djecu doseljenika s ciljem njihove što brže integracije u društvo (Puzić, 2009.). Međutim, problem je bio upravo u činjenici da su djeca doseljenika smješšana u posebne razredne skupine. Takove su obrazovne institucije bile optuživane od strane stručnjaka za društvene znanosti da potiču segregaciju i stigmatizaciju djece doseljenika, obzirom da su ista bila izdvajana i tretirana kao djeca s posebnim potrebama, odnosno deficitom naspram većinske, autohtone skupine (Puzić, 2009.). Upravo se iz ovog razloga razvila potreba za interkulturalizmom, te interkulturalnim obrazovanjem kao dio šireg napora za napuštanjem asimilacijskog načina integriranja imigranata.

2.4.2. Iskustveno učenje kao način prilagodbe obrazovnih ustanova na multikulturalno okruženje

Do sad smo nastojali prikazati način na koji je došlo do pojave multikulturalizma, njegove osnovne značajke, te na koji je način samo društvo reagiralo. No, na koji se način obrazovna ustanova i nastavno osoblje mogu najbolje i najkvalitetnije nositi s novim, multikulturalnim okruženjem? Koje obrazovne metode je potrebno koristiti kako bi društvo uvidjelo stvarnu potrebu za multikulturalnim obrazovanjem? Ovo su samo neka od pitanja na koja ćemo nastojati dati odgovor u nastavku teksta.

Iskustveno učenje, odnosno učenje kroz stavljanje učenika u realne životne situacije, jedno je od najkvalitetnijih oblika učenja. Kada se simuliraju realne situacije u kontroliranoj okolini, učenici se s jedne strane nađu u novoj i nepoznatoj situaciji, dok s druge imaju osjećaj sigurnosti obzirom da su svjesni kako je situacija simulirana, te ne postoje realne i opipljive posljedice njihovog eventualnog lošeg iskustva. Iskustveno

učenje omogućava prijenos znanja i vještina stečenih kroz standardni školski kurikulum, te primjenu tih znanja i vještina u realnim životnim situacijama (Peko, Mlinarević, Jindra, 2009.). Kao i za većinu osnovnoškolskog i srednjoškolskog sadržaja koji učenici moraju savladati kako bi uspješno apsolvirali određeni stupanj obrazovanja, iskustveno učenje najbolji je način za savladavanje i interkulturalnog obrazovanja. U svom djelu "*Interkulturalno obrazovanje učitelja- što i kako poučavati?*" autori Peko, Mlinarević i Jindra objašnjavaju važnost iskustvenog učenja kroz nekoliko važnih čimbenika: učenje dobiva na značenju kada se prepozna osobna svrha, učenje je olakšano ako učenik odgovorno sudjeluje u procesu učenja, kreativnost se potiče ako su na prvom mjestu samokritičnost i samovrednovanje (Peko, Mlinarević, Jindra, 2009.).

Iskustveno učenje podrazumijeva i nekoliko sveobuhvatnih nastavnih strategija koje se koriste prilikom interkulturalnog obrazovanja: *studija slučaja, simulacija, igranje uloga, grupno projektno istraživanje i volonterstvo* (Peko, Mlinarević, Jindra, 2009.). U nastavku teksta ukratko ćemo se osvrnuti na svaku od njih.

U kontekstu obrazovanja, studija slučaja podrazumijeva jednostavnu analizu stvarne životne situacije od strane jedne ili više osoba. Pa tako nastavni djelatnici koriste studiju slučaja prilikom stavljanja učenika u stvarne životne situacije. Učenici, koji ne sudjeluju u igranju uloga, analiziraju odvijanje situacije te naposljetku, uz sudjelovanje nastavnika, komentiraju situaciju. Dobar slučaj je dovoljno realističan da potiče razmatranje složene situacije, prisiljava učenika na uporabu metoda koje bi koristili u stvarnom svijetu, izaziva potrebu daljnjeg istraživanja, te dovodi do tolerantne rasprave suprotstavljenih strana (Peko, Mlinarević, Jindra, 2009.).

Kroz simuliranu situaciju, koja se uistinu i dogodila, priprema se učenika za stvarne situacije. Situacije i uvjeti u istima su varijabilne i mogu se mijenjati u toku procesa. Simulacija u principu predstavlja prošireno "igranje uloga".

Prilikom korištenja metode igranja uloga, učenici se stavljaju u situaciju druge osobe. Kroz prethodno zadani kontekst situacije učenici razvijaju metode reagiranja u novim situacijama, u ovom kontekstu multikulturalnih situacija. Treća strana, nastavnik, se u toku igranja uloga ne upliće u razvijanje situacije već promatranjem priprema materijal za kasniju studiju slučaja.

Učenici, kroz grupno projektno istraživanje moraju istražiti i prezentirati određenu temu iz konteksta interkulturalnosti i multikulturalnosti. Naravno, teme i opseg postavljenog zadatka prilagođeni su uzrastu kojem se predaje, tako da navedeno varira. Međutim, poanta i cilj zadatka ostaju isti: učenici moraju kroz rad u grupi detaljno istražiti zadanu temu, prikupiti dovoljno relevantnih informacija, te je naposljetku prezentirati. Kroz rad u grupi potiče se timski rad, učenici postaju svjesni međusobnih razlika, te kroz detaljno istraživanje teme postaju svjesni i problematike multikulturalizma.

Autori smatraju kako su volonteri najbolji primjer za prikaz socijalne osjetljivosti pojedinaca koji ulažu trud i napor bez traženja bilo kakve ekstrinzične nagrade. Volonteri su, najčešće, isključivo intrinzično motivirani što je odličan preduvjet za bavljenje multikulturalnim obrazovanjem, koje nerijetko može predstavljati priličan izazov zbog međusobnih razlika koje ponekad i nisu lako premostive. Tako autori predlažu gostovanje predavača bogatog volonterskog iskustva u odgojno-obrazovnim institucijama s ciljem prenošenja razloga za njihovu intrinzičnu motivaciju na učenike, te prepričavanje događaja, situacija, potencijalnih problema i načina rješavanja istih.

2.5. Potrošačko društvo i znanje kao roba

U dosadašnjem dijelu teksta već smo se osvrnuli na postmoderna društva, obitelji i odgojno – obrazovne ustanove, te na procese individualizacije i fenomen "Ja-kulture". U nastavku teksta objasniti ćemo kako su obrazovanje i odgojno – obrazovne ustanove reagirale na sve rašireniju pojavu potrošačkog društva, te do kojih je konkretnih promjena uslijed tih procesa došlo.

Procesi individualizacije i unifikacije životnog iskustva u drugoj polovici 20. stoljeća dovode do pojave potrošačkog društva. Hrvatski filozof Luka Bogdanić, naslanjajući se na teoretiziranje talijanskog intelektualca Piera Paola Pasolinija, navodi kako je potrošačko društvo svijet prividno pomirenih suprotnosti u kojem nema mjesta kritici jer je svedeno na nulu, odnosno dokinuto je sve što je drugo i drugačije (Bogdanić, 2010.). Tako s jedne strane uslijed procesa individualizacije svaki pojedinac u društvu teži slobodi izbora i življenju života kakav on ili ona žele. S druge strane taj pojedinac živi u društvu u kojem se sav sadržaj koji konzumira masovno kreira u već spomenutim visokoprofesionalnim korporacijama. U upravo takvom društvu nema više kontrapozicije

u pogledima na svijet jer svi žele isto i teže za istim, svi misle i osjećaju isto jer konzumiraju isti oblik života (Bogdanić, 2010.). Bogdanić također navodi kako je cijena koju čovječanstvo plaća potrošačkom društvu potpuna unifikacija i potpuno niveliranje svih razlika. Svi konzumiramo isti sadržaj, uživamo u istom sadržaju, te iako nismo svi jednaki po bogatstvu, svi smo jednaki u konzumiranju sadržaja koji nam je pretpostavljen od treće strane (Bogdanić, 2010.).

Možda i najbolji primjer ove unifikacije iskustva u postmodernom društvu jest teorija Georga Ritzera o "McDonaldizaciji" društva. Ritzer teoretizira o homogenizaciji društva uslijed procesa globalizacije. Iskustva i doživljaji pojedinaca u društvu postaju unificirani bez obzira na kulturu u kojoj se ta iskustva i doživljaji konzumiraju. Ono što je najbitnije u ovom procesu jesu efikasnost, mjerljivost, prediktabilnost i kontrola, odnosno mogućnost da je iskustvo koje pojedinac doživljava efikasno, da se to iskustvo može mjeriti, da se na temelju mjerenja mogu predvidjeti buduće želje pojedinaca, te da se na tim procesima ima kontrola (Ritzer, 1993.).

Teoriju o "McDonaldizaciji" Georg Ritzer u svom djelu *McUniversity in the Postmodern Consumer Society* primijenio je na obrazovanje. Učenike i studente stavio je u ulogu potrošača, dok su škole i fakulteti u tom slučaju restorani brze prehrane, odnosno način potrošnje obrazovanja. Kao takve, Ritzer škole i fakultete smatra zastarjelim i neprilagođenim na očekivanja postmodernih učenika i studenata, te drži da fakulteti moraju puno naučiti od današnjih način potrošnje i konzumacije sadržaja (Ritzer, 1996.). Na tom su tragu i autori Mike Molesworth, Elizabeth Nixon i Richard Scullion koji u članku objavljenom u časopisu „Teaching in Higher Education“ navode kako je obrazovanje predmet, odnosno resurs, proizvod ili usluga koja se ima, koja se dobiva od fakulteta. Dakle, obrazovanje je roba koja se u postmodernom društvu može kupiti i reducirano je samo na jednu od stvari koje pojedinac u potrošačkom društvu želi u moru želja (Molesworth, Nixon, Scullion, 2009.). U ovom kontekstu možemo zaključiti kako znanje i obrazovanje zaista postaju roba. Roba koja je proizvedena i koja se kroz distribucijske centre, škole i fakultete, nudi učenicima i studentima u zamjenu za njihovo vrijeme, nerijetko i novac.

2.5.1. Konzumacija znanja

Znanje se u najjednostavnijem obliku može definirati kao skup informacija, razumijevanja ili vještina koje pojedinac stiče kroz teorijsko ili iskustveno poučavanje⁹. U svom se radu „*The role of culture on knowledge transfer: the case of a multinational corporation*” autor Leyland M. Lucas osvrnuo na prijenos znanja među različitim društvima i kulturama. Naime, pod utjecajem globalizacije, otvaranja granica, fluktuacije zaposlenika te emigracije, javlja se sve veća potreba za smišljanjem načina efikasnog transfera znanja (Lucas, 2006.). Transfer znanja opisuje kao proces u kojem određeni entitet nastoji kopirati specifično znanje nekog drugog entiteta (Lucas, 2006.), odnosno kao "potpunu ili parcijalnu replikaciju s jednog mjesta na drugo, a koja uključuje primatelja i davatelja znanja" (Lucas, 2006.).

U prethodnom dijelu teksta zaključili smo kako se u postmodernom suvremenom društvu znanje konzumira. Prema Lyotardu znanje se proizvodi za prodaju te se odnos prenositelja i primatelja znanja pretvara u odnos proizvođača i potrošača (Lyotard, 1988.). Shodno tome, proizvođači znanja i centri za distribuciju znanja moraju pratiti potrošačke trendove kako bi privukli suvremenog potrošača. Za postmodernom suvremenom društvom karakteristični su novi oblici konzumacije – restorani brze prehrane, moderni šoping centri, već spomenuta gaming industrija, online kupovina. Svi ovi suvremeni oblici konzumacije nude nove proizvode, nove usluge, nove načine oglašavanja i prodaje tih proizvoda i usluga. Prema Ritzeru ovaj novi oblik konzumacije rezultirao je kreiranjem novih struktura koje nas navode na konzumaciju usluga i proizvoda u većim količinama i na različite načine od dosadašnjih. Konkretno, vijesti se više ne prate isključivo putem televizije i radija, odjeća se ne kupuje u fizičkim trgovinama, fotografije se ne spremaju u foto albume, a knjige više ne posuđujemo samo u knjižnicama (Ritzer, 1996.). Odgojno – obrazovne ustanove, a naročito fakulteti u ovom suvremenom okruženju prolaze kroz svojevršno tržišno natjecanje u kojem moraju biti bolje od konkurencije u privlačenju pozornosti i interesa svojih potrošača, odnosno studenata. Kako bi to napravili, moraju biti svjesni želja i interesa mladih kako bi na temelju tih informacija kreirali idealnu "buying personu", odnosno idealnu mladu osobu koja je spremna odvojiti svoje dragocjeno vrijeme u zamjenu za znanje. Ritzer navodi kako je želja suvremenih mladih minimaliziranje rizika i povećanje brzine dolaska do željenog proizvoda (Ritzer, 1996.).

⁹ <https://www.merriam-webster.com/dictionary/knowledge>

Krajnji cilj je sa što manje prepreka i što je brže moguće doći do željenog proizvoda, a to je u ovom kontekstu diploma. Ova situacija pak može dovesti do "zatupljivanja visokog obrazovanja", odnosno do onog što autor Konrad Paul Liessmann u jednom od najvažnijih sociološko-pedagoških djela 20. stoljeća „Teorija neobrazovanosti – zablude društva znanja“ naziva činjenično znanje u formatu kviza (Liessmann, 2008.).

Znanje u suvremenom kontekstu prestaje biti dovoljno samo po sebi. Glorificira se činjenično znanje koje zabavlja, koje je zanimljivo i koje može dovesti do određenog materijalnog dobitka. Popularni kviz „Tko želi biti milijunaš?“ prema Liessmannu je savršeni primjer – zabavni kviz u kojem natjecatelji dokazuju svoje činjenično poznavanje svijeta oko sebe istovremeno zabavlja gledateljstvo, ali i šalje poruku kako je dovoljno znati koliko je planeta u Sunčevom sustavu, ali ne i kako se oni zovu. Radi se o činjeničnom, letimičnom fragmentarnom znanju koje upravo dostaje za to da ljude održava fleksibilnima za radni proces i raspoloživim za zabavnu industriju (Liessmann, 2008.). Ovakva je situacija u direktnoj suprotnosti s idealom modernog školstva u kojem bi se učenici i studenti trebali pripremati za aktivno i kvalitetno sudjelovanje u društvu što idealno podrazumijeva mogućnost pojedinčevog kritičkog promišljanja, auto-refleksije i mogućnost objektivnog donošenja odluka na temelju spoznaja dobivenih promatranjem okoline.

2.5.2. Znanje kao nemoć u informacijskom društvu

„Znanje je moć!“ iz današnje perspektive gledano, pomalo romantično je zaključio engleski filozof i mislioc Francis Bacon. U vremenu kasnog 16. stoljeća ovaj je citat imao savršenog smisla. Posjedovanje znanja zaista je podrazumijevalo i imanje konkretne moći. Znanstveno znanje i pridružene tehnologije nadomještaju do tada na svim razinama tradicionalne instancije tumačenja i svladavanja svijeta: religiju, kultove, misterije, mitove, magije i ideologije (Liessmann, 2008.). Posjedujući određeno znanstveno znanje pojedinci tog razdoblja zaista su imali moć utjecaja na svoju okolinu. Obrazovanje, a posljedično i znanje, nisu bili javno dostupni, te pojedinci koji su posjedovali neki oblik formalnog obrazovanja smatrali su se cjenjenim članovima društva, te osobama koje svojim znanjima mogu i moraju pomoći društvu u kojem djeluju. Jednaka se filozofija održala sve do druge polovice 20. stoljeća. U razdoblju industrijske revolucije i urbanizacije, obrazovanje je bila nada radničke klase da će

dosegnuti onu moć koju su joj uskratili neuspjele ili pak izostale revolucije (Liessmann, 2008.). Obrazovanje je bilo sredstvo emancipacije i integracije nižih slojeva – žena, migranata, osobenjaka, osoba s invalidnošću i potlačenih manjina. Ono je bilo sredstvo sprječavanja predrasuda, diskriminacije, nezaposlenosti, gladi, bolesti, nehumanosti i genocida (Liessmann, 2008.). I zaista, obrazovanje i znanje stoljećima su se povodili prema antičkom idealu i humanističkom konceptu kao programima pojedinčevog samoobrazovanja, kao formiranje i razvijanje tijela, duha i duše, nadarenosti i talenata, ono što bi pojedinca trebalo dovesti do stupnja razvijene individualnosti i do svjesnog dioništva u zajednici i njezinoj kulturi (Liessmann, 2008.). No, zatim je nastupila informatizacija društva u drugoj polovici 20. stoljeća u kojem se drastično mijenja priroda znanja i način na koji se ono tumači. Znanje prestaje biti svrha sama sebi, te gubi svoju konkretnu uporabnu vrijednost koju je imalo stoljećima. Mijenja se priroda znanja. Predmetno znanje prestaje biti važno, a ono što ga zamjenjuje je naša sposobnost da znamo doći do informacije koja nam je potrebna, odnosno znamo li koje ključne riječi treba "proguglati" kako bi došli do željene informacije. Ovoj promjeni diskursa prema znanju najviše je doprinio razvoj tehnologije, naročito Interneta. Internet nam je dao mogućnost da zapravo ne moramo ništa znati, dovoljno nam je da uz sebe imamo uređaj koji će nam dati sve odgovore. Ovakva je situacija u direktnoj suprotnosti s idealom društva znanja, društva u kojem su razum i uviđavnost, prosuđivanje i oprez, dugoročno mišljenje i pametno promišljanje, znanstvena radoznalost i kritička autorefleksija, prikupljanje argumenata i preispitivanje hipoteza konačno dobili prevagu nad iracionalnošću i ideologijom, praznovjerjem i umišljanjem (Liessmann, 2008.). No u današnjem društvu, umjesto razuma i uviđavnosti proguglat ćemo što o trenutnoj problematici kažu politički ili religijski autoriteti, umjesto prosuđivanja i opreza pročitat ćemo nekoliko recenzija na nekom forumu, umjesto dugoročnog mišljenja i pametnog promišljanja potražiti ćemo što o tome kaže neki poznati "influencer", a umjesto prikupljanja argumenata i preispitivanja hipoteza pronaći ćemo internetsku zajednicu koja se slaže s našim stajalištima i kojoj ćemo se bespogovorno prikloniti jer ipak je lakše biti u skupini ljudi koja se slaže s nama za razliku od sagledavanja drugih i drugačijih stajališta¹⁰.

¹⁰ O utjecaju Interneta i tehnologije na današnje društvo i odgojno – obrazovne ustanove pričat ćemo u nastavku teksta

Konkretno znanje o određenoj temi pojedincu koji živi u suvremenom društvu jednostavno više nije potrebno. Suvremeni pojedinac u mogućnosti je pronaći bilo koju potrebnu informaciju u bilo kojem trenutku gdje god se nalazio. Zašto bi onda suvremenoj djeci uopće bilo potrebno obrazovanje? Zašto bi itko u suvremenom društvu bio spreman svojevrijedno provesti više od 15 godina, nerijetko i duže, u odgojno – obrazovnom sustavu koji ih neće naučiti ničemu što i sami nisu mogli pronaći u samo par klikova mišem ili dodira po staklenom ekranu pametnog telefona? Vjera u hrpe podataka pohranjenih na tvrdim računalnim diskovima nadomjestilo je mišljenje, a sveprisutnost informacija u mrežama podataka sugeriraju demokratizaciju znanja (Liessmann, 2008.). Svatko ima svoju verziju znanja, svatko ima svoju verziju istine, svoje individualne ciljeve, ali zapravo nitko nije svjestan da su i znanje i istina i ciljevi pojedinaca unaprijed smišljeni i producirani od strane visokoprofesionalnih trećih strana.

Liessmann je savršeno poentirao kada je postavio hipotezu: *„Ako je znanje moć, onda ga nećemo pronaći tamo gdje su svi. A ako je tamo, ono tada više neće biti nikakva moć.“* (Liessmann, 2008.). Upravo u ovoj hipotezi leži odgovor na pitanje zašto je djeci potrebno obrazovanje. Odgojno – obrazovne ustanove trebale bi biti te koje se ne bave samo bukvalnim prenošenjem informacija, već proizvode znanje, proizvode nove oblike znanja koja će suvremene mlade zaintrigirati, zainteresirati. Znanje i obrazovanje moraju biti zanimljivi i zabavni jer to je ono što traži suvremeno postmoderno društvo. Traži znanje koje će se primjenjivati na zabavan način, znanje koje će koristiti djeci i mladima u budućnosti, znanje koje će biti svrha sama po sebi. Znanje koje će omogućiti da se iz mnoštva podataka filtriraju oni koji imaju vrijednost, ona znanja koja će omogućiti mladima da spoznaju, razume i pojme današnji svijet kako bi u njemu mogla aktivno i kvalitetno funkcionirati.

Upravo na ovom tragu su i alternativne odgojno – obrazovne ustanove. One su na kulturne i društvene promjene reagirale kohezijom tradicionalnog i suvremenog s ciljem pružanja adekvatnog obrazovanja u kojem će mladi steći kvalitetna i relevantna znanja, vještine i spoznaje.

3. Alternativne obrazovne institucije kao odgovor na društvenu i kulturnu raznolikost

Kada govorimo o prilagodbi obrazovnih institucija na konstantnost društvenih i kulturnih promjena, nužno je u obzir uzeti doprinos alternativnih obrazovnih institucija. Ove institucije predstavljaju sve oblike obrazovnih institucija koje ne prate nacionalni plan i program pojedinih zemalja, već na globalnoj razini imaju razvijen vlastiti. U nedostatku boljeg prijevoda i pojašnjenja pojma, "alternativno obrazovanje" predstavlja oblik edukacije različit od onog koji je omogućen, prezentiran i proveden od strane državnih institucija (Sliwka, 2008.)¹¹. Najčešće se provodi kroz osnovne škole, javne i privatne, s inovativnim školskim kurikulumom, te fleksibilnim programom učenja koji se bazira isključivo na individualnim željama, mogućnostima i interesima pojedinih učenika. Obzirom da u svijetu postoji nebrojeno mnogo vrsta manjih i većih programa alternativnog obrazovanja, teško ih je pobrojati, te je teško dobiti potpunu demografsku sliku učenika koji pohađaju tu vrstu obrazovanja. No, svakako se ističu Montessori i Waldorf/Steiner programi, koji u različitim oblicima postojanja i načina rada podrazumijevaju i neke druge oblike alternativnog obrazovanja. Također, OECD¹² programi nerijetko sufinanciraju ovakve alternativne oblike obrazovanja koji su djelomično pod ingerencijom javnih obrazovnih ustanova. Alternativni i tradicionalni oblici odgojno - obrazovnih institucija koegzistiraju od prve polovice 19. stoljeća kada su učenici, profesori, roditelji, te određeno nastavno osoblje odbili sudjelovati u tradicionalnim programima obrazovanja koji su bili implementirani od strane svjetovnih i crkvenih vlasti (Sliwka, 2008.). Miller (2007.) navodi kako je povijest alternativnog obrazovanja živopisna priča o društvenim reformistima, individualistima, vjerskim reformistima i romantičarima.

"Emile" J.J. Rousseaua iz 1762. godine potaknuo je rasprave u obrazovnim krugovima obzirom da se autor kroz navedeno djelo protivio standardnim obrazovnim zahtjevima koji su do tog trenutka bili isključivo u službi društvenih zahtjeva. Naime, on je tvrdio kako je nužno da se kroz odgojno - obrazovne sustave razvijaju individualne

¹¹ Pojam "alternativno obrazovanje" predstavlja i sve obrazovne aktivnosti koje ne pripadaju u sferu tradicionalnog školskog sistema, uključujući ovdje i programe za darovitu djecu, djecu s posebnim potrebama, učenje od doma (Sliwka, 2008.)

¹² Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj. (eng. Organisation for Economic Cooperation and Development). Organizacija čiji je temeljni cilj pomoć u ekonomskim, društvenim i ekonomskim zahtjevima današnjice.

karakteristike i kvalitete pojedinih učenika, a protivio se odgojno - obrazovnim sustavima koji su za cilj imali isključivo prilagodbu djece društvenim normama i zahtjevima.

Početak 20. stoljeća donosi značajne promjene u kontekstu alternativnog obrazovanja (Sliwka, 2008.):

a) Neki od predstavnika nevedenog razdoblja: Ellen Key ("The century of the Child"), Hermann Lietz, Paul Geheeb, Kurt Hahn osnivaju ruralne škole s namjerom da učenicima pruže holističko obrazovanje neovisno o brzorastućoj urbanoj sferi i industrijalizmu,

b) 1907. Maria Montessori otvara prvu "Casa de Bambini", ustanovu primarnog, vrtićkog obrazovanja koja se temeljila na njenom viđenju dječjeg odgoja i obrazovanja

c) Austrijski filozof Rudolf Steiner 1919. godine osniva prvu Waldorfsku školu

d) U Sjevernoj Americi, John Dewey, Francis Parker i drugi također osnivaju ustanove alternativnog obrazovanja obzirom na njihovo smatranje kako bi obrazovne ustanove trebale za cilj imati potrebe djece, te se fokusirati na razumijevanu, akciju i doživljaj okruženja, a ne na čisto teorijsko i činjenično znanje i memoriziranje

Šezdesetih i sedamdesetih godina 20. stoljeća dolazi do novog "booma" alternativnog obrazovanja, te se alternativno obrazovanje pretvara u široko razvijen društveni pokret koji je rezultirao čak i štrajkovima nastavnog i nenastavnog osoblja protiv javnih obrazovnih ustanova (Sliwka, 2008.). S početkom 21. stoljeća vidljive su promjene i u javnim obrazovnim ustanovama, obzirom da se sve više škola s načinom obrazovanja kreće prema ili koristi ideje alternativnog obrazovanja (fokus na individualne potrebe učenika, doživljajno učenje, terenske nastave i sl). Može se zaključiti kako su neke od ideja i stilova alternativnog obrazovanja ušle u "mainstream" vode te su prepoznate kao korisne i pozitivne za učenike.

U nastavku teksta ukratko ćemo prezentirati tri najzastupljenije institucije alternativnog obrazovanja: Waldorfske škole, Montessori i slobodne, demokratske škole.

3.1. Waldorfske obrazovne institucije

Waldorfske obrazovne ustanove bazirane su na obrazovnim idejama austrijskog filozofa Rudolfa Steinera¹³. Trenutno djeluju u odgojno - obrazovnim sustavima 60ak zemalja, te su uz Montessori školu, najzastupljenija ustanova alternativnog obrazovanja. Teže razvijanju djece i mladeži u slobodne, moralne i integrirane članove društva kroz intelektualni, umjetničke i praktične metode (Sliwka, 2008.). Baziraju se na sedmogodišnjim programima poučavanja. Od 7-14 godine smatra se kako se dječja percepcija svijeta bazira na senzornim podražajima (audio, vizualno, taktilno), te se poučavanje temelji na razvijanju dječje imaginacije osiguravajući na taj način razvijanje intelektualnih i umjetničkih sklonosti učenika. Od 15-21 godine, učenici se usmjeravaju na učenje kroz intelektualno razumijevanje okoline, te donošenje moralno odgovornih odluka u problemskim situacijama. (Sliwka, 2008.).

3.2. Montessori obrazovne institucije

Montessori ustanove podrazumijevaju obrazovnu filozofiju i metodologiju karakteriziranu posebnim didaktičkim metodama, učionicama u kojima postoje generacijske razlike između učenika, suradnička atmosfera na relaciji učenik- nastavnik, učenik-učenik-mentor. Ne postoje testovi i ocjenjivanja, te postoje demonstrature i edukacijske grupe unutar same škole s ciljem poboljšanja akademskih i socijalnih vještina (Sliwka, 2008.). Učenici se usmjeravaju na proces samoučenja. Posebnim didaktičkim metodama i organizacijom edukativne okoline bivaju usmjereni na učenje kroz doživljaj okoline. Edukativna okolina prilagođena je uzrastu učenika, te se promatranjem i usmjeravanjem poboljšavaju njihove sposobnosti samovrednovanja. Ukoliko se primijeti da je učenik svojim znanjem i vještinama savladao pojedini stupanj organizacije edukativne okoline, preusmjerava se na drugi, zahtjevniji stupanj učenja. Učenici su slobodni ponavljati određene zadatke koliko god žele, time osiguravajući smanjenje pritiska od strane nastavnog osoblja.

¹³ Austrijski filozof najaktivniji radom na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće. Najpoznatiji po osnivanju Waldorske škole kao jedne od temeljnih alternativnih obrazovnih institucija.

3.3. "Slobodne, demokratske" škole

Osnovane početkom 20. stoljeća u Velikoj Britaniji, a najstarija i najpoznatija predstavica je Summerhill škola. Bazira se na principu slobodnog, demokratskog odlučivanja unutar škole kao samostalne i autonomne ustanove u kojoj svaki nastavni djelatnik i učenik imaju po jedan glas u zajedničkom odlučivanju o školskom kurikulumu (Sliwka, 2008.). Također, učenici slobodno odabiru nastavu koju će polaziti. Prije početka nastavne godine učenici na uvid dobivaju predmete, te njihove kurikulume. Motiviraju se da sa nastavnicima pojedinih predmete porazgovaraju o načinima rada, temama koje će se obrađivati i slično. Dopušteno im je samostalno biranje predmeta, te se od njih, nakon odabira predmeta, očekuje redovito pohađanje istog. Ukoliko ne odaberu dovoljan broj predmeta koji ih zanima, motiviraju se na biranje izvannastavnih aktivnosti kako bi popunili "rupe" u svom rasporedu (Sliwka, 2008.).

U većini alternativnih škola učenike se potiče na samorazumijevanje, te na samostalan odabir radnih zadataka, odnosno "projekata". Slobodni su baviti se određenom aktivnošću dulji vremenski period (od dana do mjeseci).

4. Tehnološki napredak društva

Današnja je kultura, samim time i društvo, više no ikada određena tehnologijom i znanstvenim napretkom. Pitanje napretka koji tehnologija donosi nerijetko se uzima zdravo za gotovo, bez preispitivanja značenja takvog napretka. Rastuća kompleksnost današnje tehnologije i mnogobrojni društveni sukobi dovode u pitanje cijenu i okolnosti tehnološkog napretka. Takav napredak, na primjeru vojne tehnologije, donosi destrukciju pogubnu za cijelo čovječanstvo i primorava nas na sagledavanje mogućih negativnih posljedica tehnološkog razvoja. S druge pak strane, utjecaj tehnološkog napretka čovječanstva neupitan je kada ga sagledavamo u kontekstu, primjerice medicine i obrazovanja.

Postoji nekoliko struja mišljenja kad je tehnološki napredak u pitanju. Neke struje zagovaraju optimističan stav spram tehnologije, koja može pomoći u rješavanju društvenih problema u sprezi s drugim područjima društvenog života poput ekonomije, politike ili obrazovanja. Kako tehnologija napreduje, tako napreduje i društvo u cjelini.

Ovakav se način mišljenja obično naziva tehnokratskim. Nasuprot takvom načinu viđenja utjecaja tehnologije stoji zahtjev za temeljitom revizijom postojećeg stava spram tehnologije i opreznost u planiranju budućnosti. Takav stav zauzimaju revolucionarni utopisti koji u tehnologiji prvenstveno vide negativne efekte na slobodu čovjeka i preveliku usredotočenost na produktivnost što ljude čini robovima tehnologije i narušava njihovu individualnost.

Mi ćemo se u ovom radu fokusirati prvenstveno na pozitivan utjecaj tehnologije na obrazovanje kroz kontekst novih medija dostupnih obrazovnim institucijama, te kroz kontekst tehnoloških pomagala koje se sve više i sve kvalitetnije koriste u obrazovanju.

4.1. Utjecaj tehnologije na odgoj i obrazovanje

Medijalizacija¹⁴ se, naročito ulaskom u 21. stoljeće, razvija uz bok globalizaciji (Rodek, 2010.). Možemo sa sigurnošću tvrditi kako svi oblici medija, naročito oni elektronski, oblikuju svakodnevni život svih generacija pojedinaca, naročito u zemljama Zapadne kulture. Obrazovanje i obrazovne institucije nisu ostali imuni na ovako brz napredak novih, elektronskih medija. Shodno tome, postepeno se počinje razvijati i nova grana u pedagogijskoj znanosti, medijska pedagogija odnosno pedagogija medija (Rodek, 2010.). Navedena se grana pedagogije bavi prvenstveno utjecajem medija i medijske kulture na razvoj djece, njihovu socijalizaciju, odnosno bavi se proučavanjem načina i mogućnosti implementacije novih medija u obrazovne sustave. Tako se pedagogija medija povodi za pitanjem "Što učenik čini s medijima?" jer smatraju kako nije dovoljno samo se pitati što mediji čine učeniku. Navedeni je odnos dvosmjernan i potrebno je u obzir uzeti činjenicu kako mediji mogu imati i pozitivne i negativne učinke na djecu, no isto tako djeca mogu medije i dostupnu tehnologiju, kreiranu s ciljem unapređivanja djetetovog obrazovanja, koristiti na pogrešan način ili u pogrešne svrhe. Stoga je pedagogija medija potrebna u današnje vrijeme s ciljem približavanja novih medija i tehnologije djeci i obrazovnim institucijama u svrhu poboljšavanja procesa obrazovanja kroz procese medijske socijalizacije učenika.

¹⁴ Medijalizacija jest teorija prema kojoj mediji utječu na okvire, kontekst i obujam društvene komunikacije u društvu u kojem se ta komunikacija odvija (Lilleker, 2008.)

Prema Stjepanu Rodeku¹⁵ i njegovu radu „*Novi mediji i nova kultura učenja*“ usmjerenost na povećanje efikasnosti učenja zamijenjena je usmjerenošću na sam proces učenja. Naravno da je i dalje od neizmjerne važnosti efikasnost pojedinih metoda učenja i poučavanja, međutim sve se veća važnost pridaje samom procesu učenja. Uz razvoj i promjene kulture, o čemu smo već pričali u ovom radu, neizbježno dolazi do promjena u procesima i metodama učenja i poučavanja. U velikoj količini znanstvene literature na temu metoda učenja i poučavanja, potrebno je znati prepoznati adekvatne metode kojima će se nastavno osoblje služiti s ciljem poboljšavanja procesa.

U 2017. godini nemoguće je zamišljati bilo koju vrstu reforme školstva a da u njenu srž nije utkana digitalizacija odnosno tehnologizacija. Čovječanstvo je došlo do trenutka u kojem postaje sve teže pratiti tehnološke napretke koji uvelike utječu na naše svakodnevno funkcioniranje i sve očitije ga mijenjaju. Niti jedno društveno polje nije imuno na tehnološki napredak i sve što on sa sobom donosi. Preko medicine, sporta, svakodnevnog poslovanja gotovo svake institucije, pa sve do obrazovanja kao temelja razvitka svih ostalih društvenih područja.

Ovaj ubrzani tehnološki razvoj doveo je do pojave tzv. "net-generacije", generacije suvremenih mladih koji su rođeni u razdoblju napredne tehnologije na koju se, za razliku od starijih generacija, bez problema prilagođavaju. Net-generaciju, njihova obilježja i odgovor na pitanje zašto je važno prilagoditi im suvremeno obrazovanje objasniti ćemo u nastavku.

4.2. Net-generacija i obilježja suvremenih školaraca

Pojam "net-generacija" skovao je kanadski autor Don Tapscott specijaliziran za utjecaj tehnologije na društvo u svom djelu „*Grown Up digital – How the Net Generation is changing the World*“. Net-generacija označava suvremenu djecu rođenu u doba uznapređovalog tehnološkog napretka. Prema Tapscottu, karakterizira ih osam glavnih karakteristika: veličanje slobode i sloboda izbora, prilagođavanje stvari sebi i svojim vlastitim interesima, prirodni su suradnici, uživaju u konverzaciji ne u lekturi, proučavaju i promatraju ljude i organizacije, inzistiraju na integritetu, žele se zabavljati na spolu i u

¹⁵ Izvanredni profesor pedagogije na Sveučilištu u Splitu. Veći dio svoje pedagoške karijere posvetio je proučavanju tehnoloških inovacija pedagoškoj sferi.

školi, brzina je normalna, a inovacije su za njih dio svakodnevnog života (Tapscott, 2009.). Suvremeni školarci upravo su takvi, individualci koji žele slobodu izbora, konstantno su "online" te su na Internetu u stalnoj komunikaciji s prijateljima i poznanicima, škole su im dosadne, a sve inovacije koliko god se one brzo pojavljivale njima su normalne i prihvaćaju ih instinktivno. Oni mijenjaju sve aspekte života, od radnog mjesta do tržišta rada, od politike do edukacije, čak do osnovnih struktura obitelji (Tapscott, 2009.). U odgojno – obrazovnim ustanovama mijenja se program koji je fokusiran na učitelja u program koji je fokusiran na učenika te se temelji na kolaboraciji između učenika i učitelja. Mijenjaju odnose u obitelji u kojem roditelji više nisu apsolutni autoriteti kao što su bili u razdoblju moderne. Sada su djeca nositelji znanja i "mudrosti" u obitelji.

Iako je net-generacija rođena i odrasta u 21. stoljeću, odgojno – obrazovni sustavi u mnogim državama ostali su u 20. stoljeću. Model obrazovanja koji je danas često prisutan kreiran je za vrijeme industrijskog doba i prilagođen je tom vremenu. Bazira se na učitelju koji prenosi "*one size fits all*" gradivo. Od učenika se očekuje da absorbira gradivo koje mu je dostavio učitelj. Ovo je možda bilo dobro u vremenu masovne ekonomske produkcije, ali nikako ne odgovara izazovima digitalne ekonomije niti umovima net-generacije (Tapscott, 2009.). Stoga su nužne drastične promjene u odgojno – obrazovnim ustanovama s ciljem prilagođavanja ovoj novoj generaciji. Multimedijско obrazovanje, te uključivanje modernih tehnologija i trendova u obrazovanje jedini su način koji može dovesti do modernizacije odgojno – obrazovnih ustanova te samim time držanje koraka s već spomenutom konkurencijom u potrošačkom društvu.

4.3. Multimedijско obrazovanje

Kada govorimo o suvremenim trendovima u obrazovanju, sve se više spominju termini "*online učenje*", "*e-učenje*", "*učenje bazirano na internetu*", "*m-učenje*", "*webinari*", "*webcastovi*", "*učenje na daljinu*", "*online knjige*"¹⁶ i sl. Navedeni termini sastavni su dijelovi multimedijskog obrazovanja, odnosno obrazovnog principa koji aktivno uključuje suvremenu tehnologiju u svakodnevni rad s učenicima. Iz tog razloga,

¹⁶ Korišteni su pomalo nezgrapni hrvatski prijevodi, stoga ćemo ih ovdje ispisati u njihovom izvornom obliku: online learning, e-learning, web based learning, m-learning (mobile device learning), webinars, webcasts, distance learning, online books.

razvila se i jedna nova pedagoška disciplina *multimedijska didaktika*. Ona za cilj ima izbor i dizajn sadržaja učenja te vrednovanje učeničkih multimedijskih projekata, u prvom redu vizualnih, auditivnih, audiovizualnih i multimedijskih sadržaja. (Matasić, Dumić, 2012., 144.).

Aspekt koji je u obrazovanju nužan, njezin je konstantan razvoj, te praćenje i prilagodba na promjene društvenih trendova. Obrazovanje ima za cilj osposobljavanje mlađih generacija s ciljem lakše i kvalitetnije prilagodbe na sve oblike društvenih zahtjeva. Iz tog razloga je nužna i prilagodba na tehnološke inovacije obzirom da djeca i mladi sve lošije reagiraju na "staromodne" metode učenja i poučavanja. Pod "staromodnim" metodama učenja i poučavanja podrazumijevamo "klasičan" pristup učenju u kojem nastavnik stoji pred školskom pločom i pred učenicima te ih, bez ikakvih multimedijskih pomagala, provodi kroz gradivo. Specifičnost multimedijskog sadržaja je što nastavnika/ca ne mora biti fizički prisutan u predavaonici kako bi poučavao gradivo te kako bi uživo motivirao učenike na rad. Stoga autori Matasić i Dumić u svom radu "*Multimedijske tehnike u obrazovanju*" ističu kako se razvija potreba za multimedijskim sadržajem koji je kreativan, zanimljiv, privlačan sam po sebi i koji potiče učenike na samostalan rad (Matasić, Dumić; 2012., 146.). Činjenicu da multimedija u obrazovanju mora biti kreativna, zanimljiva i privlačna smatramo izuzetno bitnom za razvoj odgojno-obrazovnih sustava obzirom da navodi i same nastavnike na kreativnost u kreiranju novih nastavnih sadržaja. Kreativnost kod nastavnika posljedično pak dovodi do individualno potaknutog razvoja nastavnog sadržaja i nastavnih metoda.

4.4. Integracija tehnologije u odgojno-obrazovne ustanove i primjer "Croatian Makersa"

Kada razmišljamo o integraciji modernih tehnologija u odgojno-obrazovne ustanove, moramo biti svjesni kako je navedeno neophodno za kvalitetan razvoj bilo kojeg obrazovnog sustava u 21. stoljeću. No, u obzir obavezno moramo uzeti i određene uvjete i smjernice koje je potrebno ispuniti za kvalitetnu integraciju.

1999. godine Office of Educational Research and Improvement (OERI)¹⁷ izdaje nekoliko smjernica za tehnološko razvijanje odgojno-obrazovnih sustava (Yepes-Baraya u Johnston i Barker, 2002., 139.):

a) Integracija trenutnih i budućih informacijskih i komunikacijskih tehnologija u svakodnevno učenje i poučavanje

b) Stvaranje programa koji koriste potencijal novih tehnologija na načine koji su jeftini, održivi i mjerljivi

c) Reformiranje konteksta u kojem se tehnologija koristi u obrazovanju

Svjesni činjenice kako je gotovo nemoguće jednostavno i uspješno integrirati tehnologiju u odgojno - obrazovne sustave zbog više različitih čimbenika¹⁸, moramo istaknuti određene uvjete koji se moraju ispuniti kako bi navedeno bilo moguće. Tako autor Mario Yepes-Baraya u djelu "*Technology Integration*" ističe tri glavna uvjeta (Yepes-Baraya u Johnston i Barker, 2002., 143.):

a) Dostupnost tehnologije u školama i odgojno-obrazovnim ustanovama

b) Potrebno omogućiti pristup tehnologiji za sve učenike

c) Potrebno nastavnicima omogućiti pristup tehnologiji u njihovim kućanstvima

Ispunjenje ovih uvjeta u određenim dijelovima svijeta izuzetno je teško zbog već prije nabrojanih čimbenika, no ona društva i države koja imaju mogućnosti za tehnološku reformu obrazovanja morala bi uložiti maksimalan napor u ispunjenje navedenih uvjeta.

Tehnološkoj reformi pretpostavljena je i potreba za edukacijom nastavnog osoblja s ciljem njihove što adekvatnije pripreme na zahtjeve modernih tehnologija i njihove implementacije u obrazovne sustave. Neke od vještina koje bi nastavno osoblje trebalo svladati jesu: Microsoft Office paket, korištenje e-mailom, internetskim preglednicima i

¹⁷ Američko udruženje obrazovnih stručnjaka koje za cilj ima razvijanje odgojno - obrazovnih sustava, te edukacija opće populacije s ciljem povećavanja znanja i svijesti o važnosti obrazovanja i obrazovnih sustava u SAD-u

¹⁸ Nabrojat ćemo samo neke: obrazovanje u različitim državama ima različitu vrijednost i važnost, proračunska izdvajanja za obrazovanje nejednaka u različitim državama, spremnost obrazovnih sustava i svih sastavnica na promjene i sl.

tražilicama, mogućnost izrade osnovnih i jednostavnih grafika, a u posljednjih nekoliko godina pojavila se i naročita potreba za poznavanjem društvenih mreža.

Yepes-Baraya također ističe kako nastavnici moraju biti svjesni novih tehnologija, moraju imati znanje i znati se služiti njima, te ih naposljetku i uključiti u svoj program koliko im god kurikulum to dopušta (Yepes-Baraya u Johnston i Barker; 2002., 147.). U procesu integriranja tehnologija u nastavni plan i program nastavnicima je svakako potrebna i pomoć odgojno obrazovne ustanove, te njihove lokalne zajednice, a tu se pak javlja potreba za educiranjem lokalne zajednice o važnosti integracije i korištenja novih tehnologija u odgojno obrazovnom procesu.

Važnost integracije tehnologije u odgojno-obrazovne ustanove je neupitna, međutim postavlja se pitanje koji su željeni rezultati te integracije te koje konkretne koristi bi učenici od istog imali. Yepes-Baraya koristi integracije tehnologije u odgojno-obrazovne institucije podijelio je u tri osnovne skupine:

1. Integracija tehnologije

a) Računalna aktivnost dovodi do drugih aktivnosti, diskusija, projekata

b) Računalna oprema dostupna svim učenicima, bez obzira na stupanj njihovog obrazovanja

c) Računala se koriste kao dio grupnog projekta

d) Više različitih vještina se razvija u isto vrijeme

e) Rezultati učeničkog rada na računalima mora biti opipljiv i konkretan

2. Kooperativno učenje

a) Učenici surađuju u rješavanju problemskih zadataka

3. Učeničke inicijative

a) Učenici pričaju više od nastavnika

b) Učenici osmišljavaju projekte poticani novih tehnologijama

c) Učenici pomažu i pričaju s drugim učenicima kada je to potrebno i prikladno

4.4.1. Croatian Makers

Croatian Makers projekt je Instituta za razvoj i inovativnost mladih¹⁹ kojem je cilj kroz STEM²⁰ aktivnosti u odgojno – obrazovnim ustanovama, kroz izvankurikularne programe doprijeti do što je većeg mogućeg broja djece s ciljem razvijanja tehnoloških kompetencija za 21. stoljeće. Croatian Makers kao projekt svojim je planom i programom najbliži vrsti obrazovanja koja je potrebna net-generaciji. Ono omogućuje razvijanje vještina učenja, rješavanja problema, suradnje, komunikacije; razvija ličnost, znatiželju, upornost te društvenu i kulturološku svjesnost, a sve to kroz igru i zabavu²¹.

Upravo je ovakav tip odgoja i obrazovanja na tragu svemu dosad rečenom. Kroz igru, zabavu, interakciju, komunikaciju i suradnju, djeca razvijaju svoje interese i vještine. Ovaj je način prenošenja znanja idealan za net-generaciju mladih. Jedini je problem ovdje činjenica što se radi o privatnoj inicijativi, a ne državnoj reformi. Upravo je država ta koja je trebala prepoznati ovakav tip rada sa suvremenim školarcima te ga implementirati u opći odgojno – obrazovni kurikulum.

4.5. Društvene mreže, online zajednice i online "gaming" u kontekstu odgoja i obrazovanja

2004. godine na Sveučilištu u Harvardu kreiran je internetski servis koji će zauvijek promijeniti načine *online* komuniciranja, stvaranja sadržaja i društvo općenito, Facebook. Mark Zuckerberg, tada student na Sveučilištu u Harvardu, odlučio je kreirati internetski servis koji će povezati i međusobno "virtualno približiti" harvardske studente. Od 2004. godine do danas na temeljima koje je postavio Mark Zuckerberg, kreirana je zavidna količina sličnih internetskih servisa²², odnosno društvenih mreža²³. Društveni život pojedinca, pojavom Facebooka, više se nije odvijao samo u realnom, fizičkom

¹⁹ IRIM

²⁰ Termin koji se koristi za projekte koji u svojoj suštini imaju znanost, tehnologiju, inženjerstvo i matematiku (science, technology, engineering, mathematics)

²¹ <https://croatianmakers.hr/hr/naslovnica/>

²² Twitter, Instagram, Snapchat, LinkedIn i sl.

²³ Društvena mreža predstavlja online servis na kojem korisnici mogu kreirati i razvijati svoju virtualnu zajednicu. Omogućava im se komunikacija, dijeljenje fotografija, članaka sa internetskih portala, videa i sl.

prostoru. On se počeo širiti i u virtualni, online svijet. Na koji način je ovo doprinijelo razvoju društva i odgojno - obrazovnih sustava, nastojat ćemo objasniti u daljnjem tekstu.

4.5.1. Važnost društvenih mreža u obrazovanju

Društvene mreže ponajviše su utjecale na načine na koje komuniciramo s prijateljima, rodbinom, kolegama i dr. Umjesto SMS-ova i telefonskih pozivanja kućnog telefona pojavilo se chatanje putem Messengera, pisanje po Facebook zidovima i komentiranje objava na Facebooku i ostalim društvenim mrežama. Ovo smatramo izuzetno bitnim obzirom da predstavlja prekretnicu u načinima komuniciranja koji su bili ustaljeni godinama. Dodatnom, gotovo istovremenom pojavom tzv. pametnih telefona, prosječna dnevna komunikacija između ljudi postala je brža, dinamičnija, pristupačnija i jeftinija no ikad prije, a sve to zajedno itekako je utjecalo i na obrazovne sustave. U svom djelu "*The instructional power of digital games, social networking, simulations and how teachers can leverage them*" autori Klopfer, Osterweil i drugi navode kako su nove tehnologije, naročito društvene mreže i online "gaming" promijenile načine na koje društvo komunicira, surađuje, djeluje i formira socijalne konstrukte (Klopfer, Osterweil i dr.; 2009., 2.). U 2017. godini ovi su fenomeni u potpunosti integrirani u naš svakodnevni život. O masivnosti i integriranosti društvenih mreža dovoljno govori podatak da Facebook trenutno ima preko 2 milijarde korisnika, a ako uzmemo u obzir i podatak da je u velikom dijelu Azije pristup Facebooku onemogućen²⁴, ukupan broj korisnika društvenih mreža penje se i višestruko iznad spomenute 2 milijarde korisnika²⁵. Stoga autori Klopfer, Osterweil i drugi navode kako je u današnjem društvu primjetna "normalizacija digitalnih tehnologija", odnosno digitalne tehnologije u potpunosti su integrirane u naš svakodnevni život, uključujući obrazovanje (Klopfer, Osterweil i dr.; 2009., 2.).

Naveli smo već kako se promijenio način razvijanja socijalnih konstrukata. Jedan od klasičnih primjera u kontekstu obrazovanja su Facebook grupe²⁶. Tematika kreiranja

²⁴ Države poput Kine, Japana, Rusije zabranjuju korištenje Facebooka svojim državljanima. Međutim, oni koriste društvene mreže kreirane isključivo za njihovo područje.

²⁵ Nemoguće je sa sigurnošću prikazati podatak o ukupnom broju svjetskih korisnika društvenih mreža, obzirom da su podaci za određene zemlje tajni, naročito za Rusiju i Kinu.

²⁶ Facebook grupe su online zajednice ljudi kreirane putem društvene mreže, Facebooka.

Facebook grupa varira od najbanalnijih do onih izuzetno korisnih. U procesu kreiranja grupa do izražaja je došla i želja učenika i studenata za kooperacijom, inovativnošću i kreativnošću. Gotovo je nemoguće pobrojati sve Facebook grupe nastale individualnim naporom učenika i studenata s ciljem upoznavanja, razmjene informacija i surađivanja s učenicima i studentima iz raznih mjesta diljem Hrvatske i svijeta. Pojavu grupa ove vrste smatramo veoma bitnom u kontekstu razvijanja odgojno - obrazovnih sustava. Druženje, komunikacija, razmjena ideja, suradnje između učenika i studenata nisu više rezervirana samo za fizički prostor, već su se ona preselila u virtualni prostor što, kako smo već i naveli, komunikaciju čini bržom, efikasnijom i dinamičnijom. Učenici lakše dolaze do informacija bitnih za njihovu obrazovnu ustanovu, profesori mogu objavljivati važne informacije u grupama i istovremeno se, putem Facebook opcija, uvjeriti da su svi vidjeli informaciju i sl. Klopfer, Osterweil i drugi 2009. godine na temelju istraživanja prikazali su rezultate kako je čak 60% ispitanih učenika izjavilo da društvene mreže koristi u edukacijske svrhe, a 50% ih koristi u svrhu rješavanja ciljanih obrazovnih problema (Klopfer, Osterweil i dr.; 2009., 10.). Ako uzmemo u obzir da se u proteklih osam godina u kontekstu društvenih mreža i online tehnologija promijenilo zaista mnogo čimbenika, te je komunikacija i izrada edukativnih alata olakšana i optimizirana, možemo sa sigurnošću tvrditi kako su danas navedeni postoci i mnogo veći.

Virtualna komunikacija od velike je važnosti i u kontekstu osoba s poremećajima ličnosti ili slabije razvijenih kognitivnih i socijalnih sposobnosti obzirom da ne podrazumijeva komunikaciju "licem u lice" već se odvija u virtualnom prostoru što otvara mogućnost za njihovo aktivnije uključivanje u razrednu komunikaciju.

4.5.2. Online gaming

Razvojem brzine i kvalitete internetskih veza diljem svijeta, rasla je i pojava online "gaminga"²⁷. Radi se o igranju računalnih igara u grupnom načinu, odnosno igrači su internetskom vezom međusobno povezani te zajedno prolaze kroz igru i rješavaju zadatke koje im ona postavlja. Razvijanjem online gaming svijeta, dolazi do kreiranja online gaming zajednica, odnosno virtualnih zajednica ljudi kojima je temeljna poveznica

²⁷ U nedostatku adekvatnog termina prevedenog na hrvatski, koristit ćemo originalnu, englesku inačicu.

određena računalna igra. Na temelju te osnovne poveznice, razvijaju se daljnji međuljudski odnosi, no najčešće isključivo u virtualnom svijetu Interneta.

U kontekstu obrazovanja, autorica Patricia Marks Greenfield smatra kako je online gaming od izuzetne važnosti obzirom da povremeno igranje računalnih igara rezultira razvojem kognitivnih sposobnosti koje se razvijaju u ključne vještine potrebne za vanjski svijet (Marks Greenfield u Klopfer, Osterweil i dr.; 2009., 6.). Te sposobnosti su:

- a) mogućnost bržeg procesuiranja informacija*
- b) mogućnost lakšeg određivanja što je bitno, a što nije*
- c) paralelno procesuiranje informacija iz više perspektiva*
- d) pristupanje informacijama kroz vizualne podražaje*
- e) upoznatost s negeografskim mrežama i kanalima komunikacije*

Igranje računalnih igara predstavlja analogiju situacija u stvarnom svijetu gdje igrači moraju međusobno surađivati kako bi došli do zajedničkog cilja. Ovo smatramo jednom od najbitnijih karakteristika online igara obzirom da su kooperacija i razvijene vještine suradnje u timu jedne od najvažnijih karakteristika koje učenici u školama mogu i moraju naučiti. Online igre predstavljaju sistem učenja baziran na pravilima, svjetove u kojima igrači aktivno participiraju, strateški razmišljaju u svrhu donošenja odluka, rješavaju kompleksne probleme, stalno primaju povratne informacije te razumijevaju stajališta drugih (Klopfer, Osterweil i dr.; 2009., 18.).

4.6. Negativan utjecaj tehnologija i važnost edukacije roditelja i nastavnika

Razvojem tehnologije pojavila se i potreba zaštite učenika od potencijalnih negativnih učinaka istih. Nerijetko smo svjedoci priča o učenicima koji su na neki način "upali u zamku" negativnih učinaka modernih tehnologija. Bilo da se radilo o nenamjernoj kupovini određenog sadržaja, čitanju, slušanju ili gledanju neprimjerenog sadržaja, igranju videoigara neprimjerenih za djece mlađe dobi pa sve do iskorištavanja djece i učenika od strane "internetskih predatora", opasnosti po učenike vrebaju na gotovo

svakom koraku interneta i povezanih tehnologija. Zdravorazumski je cilj svakog roditelja i svake odgojno-obrazovne institucije zaštita djece i učenika, a opasnosti modernih tehnologija u današnje vrijeme pokazuju se kao primarni čimbenik od kojeg ih se treba zaštititi. No, kako to napraviti? Kako učenike zaštititi od opasnosti za koje nerijetko nismo ni svjesni da postoje? U tekstu niže dat ćemo nekoliko primjera iz Hrvatske i svijeta o ljudima i projektima kojima je primarni cilj upravo zaštita djece i učenika od svih opasnosti s kojima se oni mogu susresti prilikom svog rada s internetom i povezanim tehnologijama.

Posljednjih godina svjedoci smo tehnološkog "booma" koji za jednu od posljedica ima i stvaranje sve većeg tehnogeneracijskog jaza između roditelja i njihove djece. Usudili bismo se reći da nikada u povijesti čovječanstva nismo imali ovoliku razliku između načina i uvjeta u kojima su odrastali naši roditelji i u kojima smo odrastali mi. Tehnologija koju koriste djeca rođena nakon 2000. godine za prijašnju generaciju spadala je, bez ikakve sumnje, u znanstvenu fantastiku. Stoga i ne čudi da roditelji, često iz potpuno opravdanih razloga, nisu u mogućnosti pratiti sve što se zbiva na tehnološkoj sceni, dok njihova djeca bez ikakvog problema mogu popratiti i razumjeti sve nove "gadgets", društvene mreže, streaming servise i slično. Situacija je zapravo vrlo jednostavna - ako se razvoj tehnologije, barem one komercijalne, ne prati na redovitoj bazi, velike su šanse da će doći do zaostajanja u znanju o tehnologijama. Mlađim generacijama zapadnog svijeta²⁸ to se gotovo i ne može dogoditi. Onim pak starijim, svakako. Upravo ovdje dolazimo do problema koji je potrebno riješiti edukacijama i pravovremenim ukazivanjem na potencijalne probleme koje napredak tehnologije donosi. U svrhu sprječavanja zaostajanja za modernim tehnologijama nužno je, čak i na državnoj razini, organizirati edukacije, seminare, predavanja kako za nastavnike tako i za roditelje. Nužno je naučiti ih kojim se novim tehnologijama njihovi učenici i djeca koriste, kako ih koriste te koje su potencijalno opasne situacije u koje ih to može dovesti. Bez poznavanja barem osnova novih tehnologija teško da nastavnici i roditelji mogu pravovremeno reagirati u slučaju da se njihov učenika/ca ili dijete nađu u opasnoj situaciji.

Iz navedenih razloga neosporiva je činjenica da je nastavnicima i roditeljima nužna pomoć kod ove problematike, stoga su određene privatne inicijative, koje za svrhu imaju edukaciju o novim tehnologijama, svakako dobrodošle i pohvalne. U Hrvatskoj

²⁸ U ovom dijelu teksta osvrtaćemo se isključivo na ovaj dio mladenačke populacije.

djeluje nekoliko inicijativa i udruga koje se, gotovo svakodnevno, bave ovom problematikom. Nabrojat ćemo samo neke od njih poput *Centra za sigurniji Internet*, udruga *Roda* ili pak udruga *B.a.b.e.* Hrvatsko Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta također svojim projektima sudjeluje u aktivnom sprječavanju nasilja, govora mržnje i ostalih opasnosti koje dolaze pojavom novih tehnologija.

5. Obitelj i njezin utjecaj na odgojno – obrazovne ustanove

20. stoljeće obilježeno je brojnim gospodarskim, socijalnim, tehnološkim i drugim promjenama. Globalizacija, industrijalizacija, individualizacija, demokratizacija te tranzicija iz socijalnih i komunističkih režima u demokratske, uvelike su utjecali na razvoj jedne od najvažnijih sastavnica svakog društva – obitelji. Autorica Dubravka Maleš u članku „Obitelj i obiteljski odgoj u suvremenim uvjetima“ navodi kako je liberalizam kao dominirajuća vrijednost posljednjih desetljeća za posljedicu imao jačanje filozofije individualizma i veće mogućnosti slobode izbora načina života (Maleš, 2012.). Sloboda izbora načina života dovodi i do lakše mogućnosti promjene karijere roditelja, čime je obitelj izložena stalnim oscilacijama karijere roditelja u kojima se izmjenjuju razdoblja uspjeha u ekonomskom napretku i razdoblja nesigurnosti u recesijskim periodima (Kregar, 1994.). Individualizacija je također utjecala i na tendenciju prema dominaciji osobnih interesa pojedinaca, dok je opće dobro u drugom planu, a težnja ka profesionalnom napredovanju i materijalnom blagostanju sve je očitija (Maleš, 2012.).

Jačanje interesa za vlastito dobro dovela do toga da se članovi obitelji sve češće nalaze u procjepu između zadovoljavanja vlastitih individualnih potreba i želja i onih obiteljskih; između zahtjeva posla i obitelji; između privlačnosti uspona u vlastitoj karijeri i ljepote podizanja djece (Maleš, 2012.). Stoga sve veći teret odgoja djece snose odgojno – obrazovne ustanove. Današnje odgojno – obrazovne ustanove na ove su procese reagirale i samoinicijativno, što i nije neuobičajeno. Radi se o procesu koji se prema Davidu Elkindu odvija određenim automatizmom – škole su kroz povijest preuzimale određene roditeljske funkcije: u moderni koju je karakterizirala pojačana urbanizacija i migracija stanovništva iz ruralnih u urbane sredine, škole su bile te koje su preuzele ulogu stručnih osposobljavanja mladih za život i rad u gradovima, te su omogućavale i određene zdravstvene uvjete kao što su cijepljenja, testiranja za tjelesna

audio i vizualna ograničenja (Elkind, 1995.). Današnje odgojno – obrazovne ustanove pružaju svojim učenicima i njihovim roditeljima puno više nego što su pružale moderne škole – obrazovanje za zaštitu djece na internetu, obrazovanja osoba s posebnim potrebama, psihološka pomoć djeci, usluge potpore djeci, obrazovanje o štetnosti droga, spolni odgoj, ali i obrazovanje i potpora roditeljima (Elkind, 1995.).

U nastavku teksta prikazat ćemo konkretne razlike između moderne i postmoderne obitelji, te na koji se način one očituju u funkcioniranju mladih i funkcioniranju odgojno – obrazovnih ustanova.

5.1. Moderne i postmoderne obitelji kao kreatori nastavnog programa

Već smo naveli kako je 20. stoljeće obilježeno brojnim gospodarskim, socijalnim, tehnološkim i drugim promjenama. Na te je promjene u svojoj suštini reagirala i obitelj. U nastavku ćemo prikazati na koji se način mijenjala obitelj u proteklih nekoliko desetljeća, te na koji način je te promjene pratio odgojno – obrazovni sustav.

5.1.1. Moderne obitelji i moderne odgojno – obrazovne ustanove

U prethodnom dijelu teksta već smo naveli da je u 20. stoljeću, uslijed naglih i opsežnih društvenih promjena, došlo do promjena i u obliku i strukturi obitelji. Obitelj, kao jedna od glavnih mehanizama socijalne integracije i temelja institucionalnog mehanizma prenošenja kulturnih obrazaca i socijalizacije (Parsons u Kregar, 1994.) najvažniji je čimbenik u kreiranju i oblikovanju mladih umova. Obitelj prema Josipu Kregaru ima 2 osnovne funkcije: zaštita i socijalizacija djece, te emocionalno uporište odraslih ljudi. Ono je oblik zajednice u kojem ljudima preostaje sačuvati ono malo emocionalnih i afektivnih iskustava kojima moderno društvo oskudijeva (Kregar, 1994.). U svojoj suštini, obitelj je upravo to – zajednica u kojoj stječemo primarnu socijalizaciju i koja služi kao emocionalno uporište u trenucima u kojima nam je funkcioniranje u društvu na određen način otežano. No, iako je zadržala svoju suštinsku ulogu, obitelj se u 20. stoljeću itekako mijenjala. David Elkind, poznati američki dječji psiholog, navodi kako se nuklearna obitelj koja se sastoji od dva roditelja od kojih jedan radi, a drugi privređuje u modernizmu smatrala evolucijski idealnim oblikom obitelji – ideal

"normalne" obitelji (Elkind, 1995.). Roditelji su bili percipirani kao intuitivno sveznajući o odgoju djece, a moderni pisci o roditeljskom odgoju svoje su knjige bazirali gotovo isključivo na djetetovom fizičkom razvoju, dok se onaj psihički prilično zapostavljao (Elkind, 1995.). Djetinjstvo je bilo percipirano kao magično vrijeme, a djeca su bila percipirana kao nevinašca koja su u potrebi za roditeljskim usmjeravanjem, zaštitom i postavljanjem granica (Elkind, 1995.). Nuklearna obitelj je prema Kregaru idealno prilagođena zahtjevima modernog društva – usmjerena je na hedonizam i potrošnju, individualnu materijalnu motivaciju za rad (Kregar, 1994.). To je i razdoblje razvoja potrošačkog društva u kojem kao nastupamo kao individue sa svojim vlastitim željama i ciljevima koji nisu uvijek u skladu s težnjama naše okoline i našeg društva. Moderno društvo također naglašava individualnost naspram kolektivnosti, usmjerenost na cilj i postignuće umjesto oslanjanja na status i porijeklo, usmjerenost na funkcionalnu specifičnost zadatka, općenitu jednakost svih prema važećim općim načelima i pravilima (Kregar, 1994.).

Obilježja moderne obitelji utjecala su i na obilježja odgojno – obrazovnih ustanova kraja 20. stoljeća. Vrtići su rijetko kada bili cjelodnevni boravci jer se smatralo da preduga odvojenost od roditelja predstavlja opasnost za razvijanje obiteljske povezanosti. Djeca su igrala nedidaktičke igre, "igrala" su se oblačenja, pričale se priče o majci kao ženi koja brine o obitelji, a ocu kao muškarcu koji financijski privređuje za obitelj. U vrtićima se nije učilo niti radilo ništa što nije u suprotnosti s pretpostavkama i temeljima nuklearne obitelji u kojoj otac privređuje, a majka brine o djeci (Elkind, 1995.).

Mali broj škola imao je učeničke menze i restorane jer se pretpostavljalo da će djeca hranu nositi od doma što je opet pretpostavka da kod kuće postoji osoba, majka, koja priprema užinu (Elkind, 1995.).

Također, obitelj odnosno roditelji bili su glavni krivci ukoliko se dijete nije moglo prilagoditi školi i nastavi, obzirom da je obitelj mjesto gdje dijete stječe primarnu socijalizaciju, socijalnu inteligenciju i društvenu prilagođenost. Od moderne nuklearne obitelji to se svakako očekivalo (Elkind, 1995.).

5.1.2. Postmoderne obitelji i postmoderne odgojno – obrazovne ustanove

Postmodernizam, koji je karakterističan za razdoblje kasnog 20. i dosadašnje 21. stoljeće, sa sobom donosi i drugačije poglede na obitelj. Počinje se shvaćati kako je nuklearna obitelj samo jedna od mnogih vrsta obitelji – jednoroditeljske obitelji, dvoroditeljske obitelji u kojima oba roditelja rade, posvajalačke obitelji, istospolne obitelji, obitelji s nevjenčanim roditeljima samo su neki od oblika obitelji karakterističnih za ovo razdoblje.

Za razliku od predmodernih i modernih obitelji u kojima je postojala jedna osoba koja je financijski privređivala za obitelj (najčešće otac) i jedna osoba koja je brinula o djeci (najčešće majka), karakteristika postmodernih obitelji je činjenica da i otac i majka, ili netko drugi u roditeljskoj ulozi, zajedno doprinose obitelji i financijski i emocionalno, tzv. "shared parenting" (Elkind, 1995.).

Već spomenuta individualizacija jedna je od glavnih obilježja postmoderne obitelji – u modernoj obitelji prevladavao je osjećaj zajedništva i kohezije među članovima obitelji. Obroci su se zajedno jeli, slobodno vrijeme se provodilo zajedno, kućanski poslovi su se više-manje zajedno obavljali. U postmodernoj obitelji tome tako nije slučaj – individualnost je prevladala u smislu da su određene privatne inicijative i interesi (sportski treninzi djece, poslovni sastanci roditelja, glazbene poduke i ostali oblici individualnih aktivnosti svih članova obitelji) važniji od inicijativa i interesa obiteljskog kolektiva (Elkind, 1995.).

Za razliku od moderne u kojoj se djeca promatraju kao pasivni promatrači kojima je potrebna roditeljska briga i usmjeravanja, u postmoderni se pogled na djecu mijenja. Oni postaju sposobni i aktivni članovi društva, spremni da se nose sa zahtjevima koji se pred njih postavljaju. No, to nije posljedica nekih novih saznanja o djeci, to je posljedica činjenica da postmoderni roditelji trebaju upravo takvu djecu – onu koja su sposobna brinuti sama o sebi od najranije dobi, ona koja nemaju problema s čestim izbivanjem roditelja i ona koja mogu kvalitetno odgovoriti na zahtjeve roditelja (Elkind, 1995.). Djeca se danas percipiraju kao ravnopravni članovi društva, kao subjekti sa svojim vlastitim pravima, a država je ona koja treba jamčiti uživanje tih prava. To je za posljedicu imalo da obiteljski odgoj čini pomak od privatne u javnu sferu te postaje predmetom javne politike (Maleš, 2012.). U ovoj novoj situaciji roditelji su pred zakonom odgovorni za

svoje postupke prema djetetu i svako ugrožavanje prava djeteta snosi određene sankcije (Maleš, 2012.).

Suvremene spoznaje o razvoju djeteta uništile su paradigmu poslušnosti, a afirmirale paradigmu odgovornosti: od roditelja se očekuje da naprave pomak od odgoja za poslušnost, prema odgoju za odgovornost, kreativnost i kritično mišljenje. Da bi to mogao, roditelj mora sliku djeteta kao ovisnog i pasivnog primatelja utjecaja roditelja, zamijeniti slikom djeteta kao aktivnog, kompetentnog i sposobnog bića (Maleš, 2012.).

Odgojno – obrazovne ustanove na ove su promjene reagirale određenim automatizmom. Uz već spomenute čimbenike kao što su obrazovanje za zaštitu djece na internetu, obrazovanje osoba s posebnim potrebama, psihološka pomoć djeci, usluge potpore djeci, obrazovanje o štetnosti droga, spolni odgoj, određene škole imaju i tzv. "support grupe" za djecu rastavljenih roditelja. Nadalje, za razliku od modernih vrtića, oni postmoderni nude cjelodnevne boravke u vrtićima s uključenom užinom. Vrtići s cjelodnevnom boravkom pojavili su se kao direktan odgovor na činjenicu da u postmodernim obiteljima najčešće oba roditelja rade, te im je bitno da imaju kvalitetnu i povoljnu cjelodnevnu brigu za svoje dijete. Također, multikulturni i "anti-bias" kurikulumi uvode se čak i u najniže stupnjeve obrazovanja (Elkind, 1995.). Maleš također ističe kako odgojno – obrazovne ustanove moraju pružiti i pružaju čitavu lepezu različitih mogućnosti komunikacije i podrške roditeljima kako bi otvorili komunikacijski prostor za suradnju na razini škola – roditelji. Time odgojno – obrazovne ustanove pokazuju da brinu o dobrobiti svih obitelji te da je voljna uspostaviti kvalitetan suradnički odnos (Maleš, 2012.).

Za mnoge današnje roditelje ova nova situacija u kojoj su djeca aktivni subjekti s vlastitim pravima zbunjujuća, naročito u trenutnom tranzicijskom periodu. Naime, današnji roditelji vrtićke i školske sami su bili odgajani u okruženju u kojem njima kao djeci nisu bila zakonom zajamčena prava, te u okruženju u kojem je i tjelesno kažnjavanje kao odgojna mjera bilo opravdano i gotovo općeprihvaćeno. Iz tog razloga današnja situacija je takova da su pojedini roditelji pretjerano popustljivi prema svojoj djeci što može dovesti do "dječje anarhije" i nepoštivanja autoriteta, dok s druge strane pojedini roditelji uzimaju sudbinu djeteta u svoje ruke te im organiziraju dan, ispunjavaju ga obavezama i izvannastavnim aktivnostima, uz stalno nadgledanje i nedavanje mogućnosti razvijanja samostalnosti (Maleš, 2012.). Upravo o slobodnom vremenu djece i

organizaciji slobodnog vremena te procesa koji su doveli do povećanja količine slobodnog vremena djeteta pričat ćemo u narednom poglavlju.

5.2. Slobodno vrijeme učenika i studenata

Aristotel je u jednom od svojih najpoznatijih djela zaključio kako je glavni cilj rata mir, a glavni cilj rada slobodno vrijeme. Slobodno vrijeme pojedinca predstavlja onaj dio dana, tjedna, mjeseca u kojem je pojedinac oslobođen društveno nametnutih obaveza, te je slobodan samostalno odrediti aktivnosti koje će provoditi. Prema Jankoviću, slobodno vrijeme univerzalna je društvena pojava, a u različitim se kulturama i društvima prema njemu drugačije i odnosimo (Janković, M.; 1967., 30.). U kontekstu Zapadnih kultura, sve je češća pojava da pojedinac, umjesto da bude kreator²⁹ aktivnosti slobodnog vremena, postaje samo konzument aktivnosti i proizvoda koje proizvodi visokoprofesionalna mašinerija (koncerti, kina, utakmice, Internet...) (Mlinarević, Gajger; 2010., 47.). U vremenu kada bi trebali biti aktivni kreatori aktivnosti slobodnog vremena s ciljem razvijanja i stvaranja vlastite ličnosti, postajemo pasivni konzumenti³⁰ umjetnih proizvoda i aktivnosti. Dugoročno ova činjenica može predstavljati problem, obzirom da pojedinac kroz provođenje aktivnosti slobodnog vremena oblikuje karakter, razvija kreativnost, potiče mentalni i fizički razvoj, te posljedično stvara bogatiji sadržaj života. Upravo u ovom kontekstu, obrazovne ustanove imaju neprijepornu ulogu u usmjeravanju učenika i studenata prema razvojno usmjerenim i društveno prihvatljivim aktivnostima slobodnog vremena³¹. Na koji način te koji uvjeti su potrebni kako bi odgojno obrazovna ustanova kvalitetno usmjeravala učenike i studente na aktivno i kreativno provođenje slobodnog vremena, nastojat ćemo odgovoriti u nastavku rada.

²⁹ Produktivno, djelatno ponašanje u slobodnom vremenu- djelatno, kritičko ponašanje. Pojedinac stvara umjetnička djela i fokusiran je na samoostvarenje kao individue (Mlinarević, Gajger; 2010., 45.)

³⁰ Neproductivno, potrošačko ponašanje u slobodnom vremenu- ne razvijaju se ljudski potencijali, pojedinac se emocionalno ne potvrđuje, krajnji rezultat praznina umjesto ispunjenosti (Mlinarević, Gajger; 2010., 45.)

³¹ Prema Mlinarević, Miliša, Proroković društveno prihvatljiva aktivnost slobodnog vremena predstavlja aktivnost koja pridonosi rekreativno-produktivnom osmišljavanju slobodnog vremena (Mlinarević, Miliša, Proroković; 2007., 85.)

5.2.1. Odgojno obrazovna ustanova kao čimbenik u kreiranju aktivnosti slobodnog vremena mladih

U prethodnom dijelu teksta, zaključili smo kako je slobodno vrijeme jedan od važnijih čimbenika u kreiranju ličnosti pojedinaca. To je vrijeme kada pojedinac najviše vremena provodi radeći aktivnosti koje želi raditi, koje ga/ju zanimaju, te kojima se može u potpunosti posvetiti.

Današnja mladež svoje slobodno vrijeme najčešće provodi na 4 osnovna načina (Mlinarević, Gajger; 2010., 48.):

- a) Kao *PREOSTALO VRIJEME* (vrijeme koje ostane nakon rada i obveza kao dominantnih karakteristika života)
- b) Kao *AKTIVNO VRIJEME* (zadovoljstvo u igri, rekreaciji)
- c) Kao *FUNKCIONALNO VRIJEME* (obrazovne, terapijske, kompenzatorske ili funkcije društvene kontrole)
- d) Kao *PRAVA SLOBODA* (ima za cilj postizanje unutrašnjeg zadovoljstva, subjektivno je obilježeno i utječe na kvalitetu života pojedinca)

Slobodno vrijeme pojedinaca, naročito djece osnovnoškolske i srednjoškolske dobi drastično se promijenilo u posljednjih tridesetak godina. Rezultat je to, između ostalog, i već spomenute tehnologizacije društva, ali i promjena u poslovnim obavezama roditelja. Navedene kulturne promjene utječu na to da roditelji osnovno- i srednjoškolaca uslijed promjena u poslovnim navikama i obvezama³² nerijetko svoje obiteljske obaveze prilagođavaju poslovnim obavezama. Samim time, djeca tih roditelja su često ili ostavljena da svoje slobodno vrijeme provode sami kao konzumenti sadržaja koji nisu u organizaciji odgojno – obrazovne institucije koju pohađaju ili pak polaze neku od aktivnosti koje im omogućavaju odgojno – obrazovne institucije.

S druge strane, tehnologizacija društva omogućila je osnovno- i srednjoškolicima konzumaciju raznih sadržaja koji, kako smo već spomenuli, su produkti

³² Sve češći rad od 9h – 17h umjesto 7h – 15h, konstantna radna dostupnost putem Interneta kao rezultat tehnologizacije što nerijetko za posljedicu ima i cjelodnevni rad i rad od kuće samo su neki od primjera promjena radnih navika i obaveza roditelja.

visokoprofesionalne mašinerije. Naročito ovdje treba biti izuzetno oprezan obzirom na to da su upravo ti sadržaji nerijetko štetni pa čak i opasni za djecu osnovne- i srednjoškolske dobi.

Stoga se odgojno – obrazovne institucije u ovoj situaciji trebaju postaviti kao dominantan čimbenik u educiranju djece i njihovih roditelja o potencijalnim štetnostima sadržaja koji konzumiraju.

Autori Mlinarević i Gajger u svom djelu "Slobodno vrijeme mladih - prostor kreativnog djelovanja" ističu da, ako je slobodno vrijeme nedovoljno osmišljeno i vođeno, ono može postati izvorom neprihvatljivih ponašanja i ovisnosti, te ističu važnost pomaganja mladima u strukturiranju i organizaciji slobodnog vremena (Mlinarević, Gajger; 2010., 48.).

Slobodno vrijeme ističe se i kao polje odgojnog djelovanja unutar kojeg čimbenici socijalizacije, obitelji, škole, vršnjaka, medija i društva imaju neprijeporno djelovanje (Mlinarević, Miliša, Proroković; 2007., 83.). Postavlja se pitanje, obzirom da je slobodno vrijeme polje odgojnog djelovanja, što škole mogu i što one zaista i rade po pitanju organizacije i strukturiranja slobodnog vremena. Jedan od najjačih "aduta" su izvannastavne aktivnosti u organizaciji odgojno obrazovne ustanove. Bilo da se radi o sportskim aktivnostima, informatičkim, kulturnim ili dramskim aktivnostima, škole sve češće i sve više pridaju pozornost organizaciji navedenih aktivnosti. Prema autorima Gordonu Drydenu i Jeannette Vos, jedna od temeljnih funkcija odgojno obrazovnih ustanova je priprema na poticajno provođenje slobodnog vremena. Stoga ističu kako je nužan porast u obrazovanju iz stranih jezika, kulture, vještina i usluga, te stvaranja novih iskustava (Dryden i Vos u Mlinarević, Miliša, Proroković; 2007., 83.). Odgojno obrazovne ustanove i njihovi djelatnici kako grupnim tako i individualnim naporima moraju učenicima i studentima omogućavati i poticati razvijanje njihovih kognitivnih sposobnosti, moraju ih usmjeravati prema kreativnosti kako bi postali aktivni kreatori aktivnosti slobodnog vremena. Navedeno se može postići, ne samo kroz kreiranje programa za slobodno vrijeme u nacionalnom nastavnom planu i programu, već se i odgojno obrazovne institucije putem privatnih i individualnih inicijativa moraju otvoriti prema društvu i raznim društvenim udrugama (KUD-ovi, sportske udruge, glazbene, likovne i ostale umjetničke udruge i sl.) s ciljem njihova povezivanja i kreiranja dugoročnih suradnji.

6. Inteligencija

Poput kulture u sociološkom kontekstu, inteligencija se kao pojam u pedagoškom i psihološkom kontekstu te u javnom i privatnom životu svakog pojedinca često spominje. Bilo da se radi o različitim testovima kojima smo od malih nogu podvrgnuti s ciljem određivanja stupnja naše inteligencije i naših psihomotoričnih sposobnosti, bilo da se radi o laičkim razgovorima u društvu u pogrdom ili u pozitivnom kontekstu.. No što je zapravo inteligencija, odnosno što znači kada netko ima visok ili nizak stupanj inteligencije? Odgovore na navedena pitanja pokušati ćemo dati u daljnjem tekstu, te ćemo se također osvrnuti na različite teorije o vrstama inteligencije, utjecaju različitih čimbenika na njezin razvoj u pojedinaca. Posebno ćemo se osvrnuti na mogućnosti zloupotrebe rezultata na testovima inteligencije.

6.1. Povijesna analiza i kulturni kontekst pojma inteligencije

Pojam inteligencije, usprkos brojnim istraživanjima, do danas nitko nije uspio u potpunosti definirati. Najčešće se ona definira kao kognitivna sposobnost pojedinca da vlastitim znanjima i mogućnostima postigne odgovarajući stupanj vlastite dobrobiti u svom kulturnom kontekstu (Neisser et al; 1996.). No, još uvijek postoje prijepori i nesuglasice oko koncepta, značenja i načina mjerenja inteligencije. Godine 1994. na međunarodnoj konferenciji u Sjedinjenim Američkim Državama pod organizacijom Američke psihološke organizacije kao nužnost je istaknuta potreba za detaljnijim istraživanjima i nalazima na temelju kojih bi se mogli donositi zaključci, te na čijim temeljima bi se gradila sva kasnija istraživanja (Neisser et al; 1996.) Navedeno nam samo ukazuje na kompleksnost pojma, te na želju i potrebu za konkretnijim istraživanjem ovog područja s ciljem dubinske analize i definiranja pojma. Stoga ne možemo zanemariti činjenicu da je inteligencija jedan od najvažnijih pojmova kako psihologije, tako i srodnih društvenih znanosti, u prvom redu sociologije i pedagogije.

Kroz povijest se nastajale različite teorije o tome što inteligencija zapravo jest, kojim mjernim instrumentima ju je najbolje testirati, te je li inteligencija neovisna o kulturi, odnosno jesu li pojam i značenje inteligencije kulturalno univerzalni. Oko ovog su se pitanja kroz povijest u psihološkoj struci vodile žestoke rasprave koje su nerijetko aktualne i danas. Američki antropolog Phillip Naftaly ide toliko daleko pa u svom djelu

"*Teaching Culture and Biology: The Use and Abuse of IQ Testing*" navodi kako u povijesti znanosti općenito nije bilo toliko prijepora oko neke teme koliko je bilo oko značenja pojma inteligencija (Naftaly, 1993.). Jedan od najvećih autoriteta kada pričamo o inteligenciji, Robert J. Sternberg³³, ističe kako se inteligencija ne može sagledati na pravilan način bez uzimanja u obzir konteksta kulture. Dapače, tom rečenicom započinje svoj rad "*Culture And Intelligence*" iz 2004. godine: „Inteligencija ne može biti u potpunosti ili barem razumljivo shvaćena izvan konteksta kulture.“ (Sternberg, 2004.) Također, navodi kako je inteligencija o kojoj se raspravlja izvan konteksta kulture mitološki konstrukt (Sternberg, 2004.). No poanta je u činjenici da ono što se u nekoj kulturi može smatrati pametnim, odnosno inteligentnim, u drugoj kulturi može sloвити za upravo suprotno ili se uopće ne spominje u kontekstu inteligencije. Stoga je nužno uvidjeti potrebu za prilagodbom standardiziranih testova inteligencije na kulturalne čimbenike s ciljem objektivnijeg sagledavanja elemenata koji utječu na stupanj pojedinačne inteligencije.

6.2. Pristupi shvaćanju inteligencije u obrazovnim okvirima

Pojedinci se međusobno razlikuju u svojim sposobnostima razumijevanja kompleksnih ideja, brzini i načinu prilagodbe na promjenjive okolinske uvjete, učenju iz iskustva, uključivanju u različite društvene situacije, svladavanju prepreka raznih vrsta i težina (Neisser et al; 1996.). Svrha mjerenja stupnja inteligencije jest, na temelju kvantitativnih i kvalitativnih testova, otkriti koje psihološke razlike među pojedincima utječu na mogućnost svladavanja gore navedenih društvenih situacija.

Razlikujemo dva osnovna modela za mjerenje nečijih psihomotoričnih i psihosocijalnih vještina:

a) Psihometrični pristup: koristi se u procesima selekcije, dijagnoze i evaluacije pojedinaca. Psihometrični testovi smatraju se najpopularnijim obzirom da se u njih ubrajaju i testovi znanja u svim stupnjevima obrazovanja pojedinaca, od osnovnoškolskog do visokoškolskog obrazovanja. Iako su, jednim dijelom, i testovi

³³ Američki psiholog rođen 1949. godine. Trenutno drži status profesora na sveučilištu u Cornellu, New York. Svoja je istraživanja provodio na 5 kontinenata, te se posebno isticao terenskim istraživanjima. U svom je akademskom radu potpisao autorstvo ili ko-autorstvo na otprilike 1500 znanstvenim radova.

inteligencije ujedno i psihometrični testovi, potonji u pravilu nemaju za cilj mjerenje stupnja nečije inteligencije već mjere druge, srodne kategorije kao što su školske sklonosti, školski uspjeh, specifične sposobnosti pojedinaca i slično.

b) Testovi inteligencije: Predstavljaju generalizirane, holističke testove u kojima polagatelji testova moraju ili nastaviti niz oblika, fotografija, riječi ili odrediti koja od ponuđenih riječi ne prati logičan slijed ostalih i slično³⁴. Medijan testova inteligencije je 100 bodova, dok je standardna devijacija otprilike 15 bodova. Procjenjuje se da je većina svjetske populacije u rasponu od 2 standardne devijacije, odnosno u rasponu od 70 do 130 bodova³⁵. Kao rezultat testova inteligencije određuje se pojedinčev kvocijent inteligencije, odnosno IQ. IQ predstavlja razliku između pojedinčeve mentalne i kronološke dobi (Neisser et al; 1996.).

I testovi inteligencije i psihometrični testovi u svojoj srži imaju cilj ispitivanja pojedinčevih sposobnosti da (Sternberg, 2004.):

- a) Uvidi postojanje problema
- b) Definira problem
- c) Mentalno predoči problem
- d) Kreira jedan ili više načina rješenja problema
- e) Izdvoji resurse koji će mu biti potrebi za rješenje problema
- f) Upravlja procesom rješenja problema
- g) Evaluira rješenje problema nakon što se isto provede

6.3. Čimbenici koji utječu na inteligenciju

Nakon što smo pokušali ³⁶definirati pojam inteligencije, te smo prikazali najčešće spominjane i široko prihvaćene vrste inteligencije, vrijeme je da se osvrnemo i na čimbenike koji mogu utjecati na razvoj inteligenciju.

³⁴ U ovom kontekstu testova inteligencije pričamo isključivo o standardiziranim testovima inteligencije koji funkcioniraju na navedenom principu. U posljednje se vrijeme sve više kreiraju testovi koji su kulturalno prilagođeni društvu u kojem se testiranje provodi, pa samim time postoje i razlike u načinu kreiranja i u vrsti zadataka.

³⁵ Rezultati testova inteligencije, prema nekim istraživanjima, prate Gaussovu krivulju.

³⁶ Ovdje koristimo konstrukciju "pokušali" obzirom na kompleksnost pojma inteligencije. Prethodno smo u tekstu naveli kako je inteligenciju veoma teško definirati, te se i danas oko istoga vode rasprave. Do sada ne postoji definicija inteligencije s kojom bi se svi složili, te ne možemo tvrditi kako je definicija koju koristimo u ovom radu jedina i potpuna.

Kao što smo i prije naveli, o inteligenciji se ne može i ne smije pričati izvan konteksta kulture u kojoj se ona proučava. Stoga je kultura jedan od najvažnijih čimbenika koji utječe na pravac razvoja inteligencije kod pojedinaca. Kulturno okruženje pojedinaca (što ljudi rade, kako žive, kojim vrijednostima se povode) ima velik utjecaj na razvoj inteligencije. Primjerice, farmeri riže u Liberiji imaju odlično poznavanje i procjenu uzgoja i kvalitete riža. Djeca u Botswani navikla su na pričanje priča, imaju odličnu memoriju, odnosno mogućnost pamćenja i prepričavanja priča³⁷. S druge strane, djeca u SAD-u postižu bolje rezultate u psihometričnim testovima inteligencije, iako su lošiji u konkretnim, gore navedenim zadacima (Neisser et al; 1996.).

Kohn i Schooler (1973.), nakon intervjuiranja i testiranja otprilike 3000 muškaraca iz raznih zanimanja, postavljaju hipotezu da ne samo da dobivanje posla vrlo često ovisi o rezultatu na IQ testu, već i da sam posao koji se obavlja utječe na porast odnosno sniženje nečijeg IQa (Neisser et al; 1996.). Sredinom 20. stoljeća u SADu razlika u rezultatima na testovima inteligencije između ruralnih i urbanih područja iznosila je 6 bodova, odnosno 0,4 standardnih devijacija. Povećanjem kvalitete komunikacije, širenjem urbanih sredina u ruralna područja, poboljšanjem kvalitete ruralnih škola, te napretkom u tehnologiji u poljoprivrednim zanimanjima, gore navedena razlika smanjila se na 2 boda što dokazuje utjecaj tehnologije, globalizacije i urbanizacije na porast rezultata u testovima inteligencije (Neisser et al; 1996.). Međutim, postavlja se pitanje mjere li standardizirani testovi inteligencije ukupnu inteligenciju pojedinaca ili su fokusirani na određene karakteristike koje ljudi uz ruralnih sredina ne posjeduju?

U djelu "*Intelligence: Knows and Unknows*" iz 1996. godine skupine autora, među kojima je i već spominjani autor Sternberg, navode kako ne samo da unutar različitih kultura postoje različite koncepcije inteligencije, već i različite supkulture imaju drugačije termine kojima opisuju svoje značenje tog termina (*street smart, wise, bright*³⁸, ...).

Iz gore navedenih podataka, razvidno je kako je rezultat na testovima inteligencije, te sama percepcija testova inteligencije različita među pripadnicima različitih društava, odnosno različitih kultura i supkultura. No koji su to čimbenici koji

³⁷ Odličan primjer lingvističke inteligencije.

³⁸ Izraze smo odlučili koristiti u izvornom obliku zbog nezgrapnosti direktnog prevođenja na hrvatski jezik.

svojim djelovanjem na pojedinca mogu uzrokovati nastajanje ili produbljivanje tih razlika? U nastavku ćemo se osvrnuti na neke od osnovnih čimbenika te analizirati njihov moguć utjecaj na razvoj stupnja inteligencije u pojedinaца.

6.3.1. Obrazovanost

Na temelju brojnih provedenih istraživanja na temu inteligencije, jedan zaključak se naročito ističe: rezultat na testovima inteligencije često je, gotovo uvijek, odličan prediktor školskog uspjeha pojedinca. Dodatno, dokazano je kako inteligentniji učenici u prosjeku imaju i viši stupanj obrazovanja od pojedinaca sa slabijim rezultatima na testovima inteligencije. Naime, učenici koji postižu dobre rezultate u školi, motiviraniji su nastaviti svoje školovanje obzirom da su za dosadašnji trud bili nagrađivani. Također, vrlo dobre i odlične učenike nerijetko se motivira da upisuju i naprednije programe školovanja gdje upoznaju perspektivne vršnjake koji često na njih imaju pozitivan utjecaj u kontekstu nastavka školovanja (Neisser et al; 1996.). Kada malo bolje razmislimo, navedeno zapravo predstavlja logičan tok obrazovnog sistema. Na početku našeg obrazovnog puta podvrgnuti smo određenim oblicima psihometričnih testova na temelju kojih se procjenjuju naše psihosocijalne i psihomotorične sposobnosti. Međutim, neovisno o rezultatima testiranja, djeca koja postižu različite rezultate smještaju se najčešće u iste razrede u kojima je jednak metodički i didaktički pristup rada nastavnika za sve učenike. No, uvijek se i u toku školske godine radi na raznim selekcijama učenika i njihovom usmjeravanju prema aktivnostima primjerenima njihovim sposobnostima. U startu ovo znači da će se, ukoliko je nastavno osoblje dovoljno kompetentno, prepoznati i razlikovati intelektualne sposobnosti učenika, inteligentniji učenici usmjeravati na upisivanje i pohađanje raznih izvannastavnih aktivnosti s ciljem poboljšanja njihovih sposobnosti i stvaranja intrinzične motivacije samih učenika za samorealizacijom kroz aktivnosti koje su im zanimljive, zabavne i poučne. S druge strane, učenici s manje izraženim intelektualnim sposobnostima usmjeravat će se na izvannastavne aktivnosti s drugim ciljem. Primjerice, "problematična" djeca poticat će se na izvannastavne aktivnosti kako bi se neutralizirale ili smanjile njihove neželjene karakteristike.

Osnovnoškolsko obrazovanje utječe na stupanj inteligencije kod djece. Navedeno se podupire činjenicom da učenici iste godine rođenja, koja školu pohađaju u jednoj generaciji razlike (zbog datumske granice prilikom upisivanja u osnovnu školu) postižu

različite rezultate na standardiziranim testovima inteligencije. Naime, učenici koji prije upišu osnovnu školu postižu bolje rezultate od učenika koji školu upisuju jednu godinu kasnije (Neisser et al; 1996.). Škole također svojim didaktičkim metodama poboljšavaju učenikove sposobnosti sistematičnog rješavanja problema, apstraktnog razmišljanja, kategorizacije, a poboljšavaju i sposobnost praćenja materijala i tema bez intrinzične motivacije, odnosno sposobnosti koje se najčešće testiraju standardiziranim testovima inteligencije. Na navedeno utječe i kvaliteta obrazovnog sustava. Kao jedan od dokaza navest ćemo istraživanje provedeno u SAD-u na pripadnicima manjinske, crnačke populacije. Naime, djeca pripadnici afroameričke populacije koja su iz Georgije preselila u Philadelphiju u 70-im godinama 20. stoljeća, postizala su sve bolje rezultate na standardiziranim testovima inteligencije. Georgiju je u to vrijeme karakterizirala prilična zatvorenost društva prema afroameričkoj populaciji, te su škole najčešće bile segregirane prema boji kože. Obrazovanje afroameričke populacije bilo je nekvalitetno provođeno što je rezultiralo lošijim rezultatima u njihovom školovanju. Preseljenje i ulazak u Philadelphiju te ulazak djece afroameričke populacije u organiziranije i kvalitetnije školstvo, automatski je donijelo i njihovo poboljšanje na obrazovnom planu i na planu rezultata na standardiziranim testovima inteligencije (Neisser et al; 1996.).

6.3.2. Socijalni status, prihodi i socijalni ishodi

Budući socijalni status pojedinaca veoma je teško predvidjeti obzirom da je broj varijabli koje na isti mogu utjecati veoma visok. No kvocijent inteligencije pojedinaca, uz socijalni status roditelja u stručnoj literaturi, često se spominje kao jedan od važnijih prediktora. Naime, veće su šanse da će djeca visokoobrazovanih roditelja postići viši stupanj obrazovanja, te da će njihov obrazovni razvoj biti potican više nego što je to slučaj u djece roditelja nižeg socijalnog statusa (Neisser et al; 1996.). Visok socijalni status u velikoj većini slučajeva podrazumijeva i određenu financijsku stabilnost. Financijska stabilnost roditelja omogućava im veći fokus na obrazovanje djece, te roditelji nerijetko potiču djecu na upisivanja izvannastavnih aktivnosti koje potpomažu psihofizičkom stanju djece. Također, omogućava im i upisivanje djece u privatne obrazovne ustanove s alternativnim načinima vođenja nastave³⁹ koji su nerijetko kvalitetniji od javnih ustanova

³⁹ U ovom se kontekstu misli na privatne obrazovne ustanove, te na alternativne škole na koje ćemo se osvrnuti u posebnoj dijelu rada.

što svakako doprinosi mentalnom razvoju djece. Takva djeca, koja su od najranije dobi pohađale najkvalitetnije ustanove, imala mogućnosti koncentrirati se isključivo na vlastiti razvoj, odnosno razvoj vlastitih psihofizičkih sposobnosti, imaju veće šanse dostići i bolji socijalni status u kasnijem razdoblju života.

Pod socijalne ishode ovdje mislimo na šanse da se pojedinac bavi društveno neprihvatljivim ponašanjem, odnosno da se ne povodi za društvenim normama i vrijednostima u kulturi u kojoj djeluje. Na temelju istraživanja i mjerenja kvocijenta inteligencije u devijantnih pojedinaca, otkriveno je kako kvocijent inteligencije negativno korelira sa društveno neprihvatljivim ponašanjem. Primjerice, statistički su manje šanse da se djeca koja su postigla visoke rezultate na psihometričnim testovima inteligencije ulaze u maloljetnički kriminal (Neisser et al; 1996.). Navedeno ni ne čudi previše obzirom na prije spomenute veće šanse da inteligentni pojedinci budu upisivani u kvalitetnije obrazovne ustanove, te ne općenit kvalitetniji životni put ukoliko se radi o djeci roditelja visokog socijalnog statusa.

6.4. Moguća zloupotreba testova inteligencije

Spomenuli smo i ranije u tekstu kako se inteligencija u svom holističkom smislu riječi ne može sagledavati izvan konteksta kulture u kojoj se ona promatra obzirom da kulturalne značajke uvelike utječu na razumijevanje pojma. No, što je sa potencijalnim zlouporabama upravo tih razlika među kulturama? Naime, standardizirani testovi inteligencije od svojih se početaka koriste u svrhu, kako je i prije spomenuto, selekcije raznih vrsta. No, nerijetko su se oni koristili kako bi se određeni narodi ili određene rase namjerno prikazale kao manje inteligentne od većinske, bjelačke populacije. U svom radu *"Teaching Culture and Biology: The Use and Abuse of IQ Testing"*, autor Phillip Naftaly ističe nekoliko primjera. Jedan takav primjer datira još iz početka 20. stoljeća. U tom je razdoblju, Henry Goddard koristio standardizirane testove inteligencije u testiranju istočnih i južnih europskih imigranata u SAD. Problem je u tome što, naročito u razdoblju prije globalizacije, ti narodi vrlo rijetko ili čak nikad bili u kontaktu s razvijenim Zapadom, te nije postojao način na koji su mogli imati uvid u funkcioniranje tog društva. Samim time, rezultati njihovih testova bili su veoma loši te su ocijenjeni kao nepodobni za život u američkom društvu. Također, njihovom pozitivnom rezultatu na tim testovima

svakako u prilog nije išla činjenica kako su testovima bili podvrgavani odmah nakon mukotrpnog i dugotrajnog putovanja brodom preko oceana.

O rezultatima Afroamerikanaca na standardiziranim testovima inteligencije i njihovoj usporedbi s većinskom, bjelačkom populacijom puno se raspravljalo u prošlosti. U tim su se raspravama pojavljivali i određeni autori koji su tvrdili kako su Afroameričke skupine u holističkom pogledu submisivne bjelačkoj populaciji. Primjerice, američki fizičar William Shockley u drugoj polovici 20. stoljeća u SAD-u predložio je da se pruži financijska pomoć marginaliziranim društvenim skupinama, prvenstveno Afroamerikancima, u zamjenu za njihovu sterilizaciju s ciljem smanjenja populacije smanjenih intelektualnih sposobnosti (Naftaly, 1993.,4.). Razlog za tako drastično razmišljanje bila je činjenica da su pripadnici afroameričke populacije postizali niže rezultate na standardiziranim testovima inteligencije od njihovih vršnjaka bijelaca. Međutim, u to se vrijeme činjenica utjecaja kulture na shvaćanje inteligencije nije uzimala u obzir. Neupitna je činjenica da bijelci postižu bolje rezultate od Afroamerikanaca, međutim, uzevši u obzir čimbenike koji utječu na stupanj inteligencije, navedeno i nije iznenađujuće. Naime, pripadnici afroameričke populacije češći su polaznici nekvalitetnih obrazovnih ustanova, roditelji djece češće imaju niži socijalni status, te su općeniti socijalni uvjeti lošiji nego što je to u bjelačke populacije (Neisser et al; 1996.). Međutim, razlika u rezultatima na standardiziranim testovima inteligencije između navedene dvije skupine, postepeno se i sigurno smanjuje, što pokazuje trend poboljšanja uvjeta koji utječu na obrazovanje afroameričke populacije (Neisser et al; 1996.).

Nadalje, Sternberg daje primjer talijanskih imigranata s početka 20. stoljeća u SADu. Prosječni rezultat testova inteligencije među talijanskim imigrantima bio je 87 što je poprilično ispod prosjeka. Također, mađarski imigranti postizali su slične rezultate. Stoga su određeni autori⁴⁰ predlagali selektivnost u izdavanju imigrantskih dozvola za useljenje, odnosno predlagali su da se imigranti s nižim izmjerenim kvocijentom inteligencije deportiraju iz SAD-a. Međutim, današnja situacija se u potpunosti promijenila. Talijanski i mađarski imigranti i njihovi potomci, postižu iznadprosječne rezultate na standardiziranim testovima inteligencije. Kao glavni razlozi navode se njihova asimilacija u američku kulturu, njihovo uključivanje u američki obrazovni sustav te prihvaćanje američkog shvaćanja pojma inteligencije. Ovo je jedan od zornih primjera

⁴⁰ Primjerice Henry Goddard, američki psiholog i eugenicist

kako se testovi inteligencije, ako se ne primjenjuju pravilno uzimajući u obzir specifičnosti pojedinih kultura, mogu zlouporabiti. To je primjer kako se nečiji kvocijent inteligencije može povisiti samom činjenicom da je osoba integrirana i asimilirana u kulturu koja provodi mjerenja (Sternberg, 2004., 336).

7. Zaključak

Temeljni cilj ovog diplomskog rada bio je približiti evolucijski karakter odgojno-obrazovnih sustava pod utjecajem različitih kulturoloških čimbenika. Nadalje, cilj je bio promotriti koji društveni i kulturni čimbenici imaju najveći utjecaj na promjene u odgojno - obrazovnim sustavima uz osvrt na potencijalnu zlouporabu istih.

Smatramo kako je hipoteza koja je postavljena na početku rada o međuovisnosti kulturnih i obrazovnih promjena potvrđena. Naime, obrazovanje i obrazovni sustavi diljem svijeta za svoju osnovnu svrhu imaju primarnu socijalizaciju djece i mladih i sadržajnu pripremu za samostalan život izvan školskih klupa. Kako se mijenja društvo, mijenja se i kultura tog društva, a obrazovanje i obrazovni sustavi, da bi bili uspješni u svojoj zadaći, moraju uz konstantnu prilagodbu pratiti navedene promjene.

Kultura, inteligencija i odgojno – obrazovni sustavi uzajamno su čvrsto povezani. Kultura, bilo da se radi o tehnološkoj kulturi, kulturi slobodnog vremena, radnoj kulturi ili nekoj drugoj vrsti određuje koja znanja i vještine su pojedincu potrebne kako bi uspješno svladao prepreke na putu prema objektivno uspješnom društvenom djelovanju. Uloga inteligencije u ovom procesu vrlo je jednostavna - pojedinci koji od djetinjstva pokazuju iznadprosječne intelektualne sposobnosti, bit će prepoznati od strane odgojno - obrazovnih sustava koji će im pružiti uvjete i mogućnosti za daljnje razvijanje njihovih znanja i vještina. Naravno, ovdje pretpostavljamo da je odgojno - obrazovni sustav dovoljno kvalitetan kako bi navedenim pojedincima zaista i pružio neophodne uvjete za njihov razvitak.

Logično je za pretpostaviti kako će pojedinci koji posjeduju visoke intelektualne sposobnosti, te su kvalitetno vođeni od strane institucija i njihove okoline (obitelj, rodbina, vršnjaci...) s vremenom postati pojedinci koji određuju poželjne karakteristike te neophodna znanja i vještine budućih generacija. Oni unose promjene u kulturu društva, određujući na taj način važnost određenih vrsta znanja i inteligencije. No ovaj puta su

nerijetko u poziciji donositelja odluka, odnosno u poziciji da svojim djelovanjem mogu direktno utjecati na smjer razvoja i promjena u odgojno-obrazovnim sustavima.

Obrazovni sustavi različitih zemalja različito su koncipirani, najčešće kao posljedica razlika u kulturnim obilježjima tih društava. Međutim, zbog nekoliko razloga (tromost ministarstava, nesudjelovanje stručne javnosti u javnim raspravama, političke razmirice oko kreiranja nacionalnih obrazovnih programa, manjak proračunskih sredstava za obrazovanje itd.) odgojno - obrazovni sustavi i institucije u istim društvima i kulturama mogu također biti veoma različitog karaktera i kvalitete⁴¹.

U tekstu smo dodatno objasnili razloge zbog kojih se znanje i inteligencija u različitim društvima i kulturama različito shvaćaju i tumače. Osobine i vještine koje se u jednoj kulturi smatraju obilježjima visoke inteligencije, u drugima mogu biti u potpunosti zanemarive i nepotrebne za kvalitetno funkcioniranje u društvu.

Nadalje, odgojno - obrazovne ustanove moraju se povoditi za multikulturalnim obilježjima učenika i studenata, te bi kurikulumi na nacionalnoj razini trebali sadržavati dimenziju multikulturalizma s ciljem kvalitetne pripreme učenika iz manjinskih skupina.

Temeljna je svrha odgoja i obrazovanja adekvatna priprema mladih naraštaja na mogućnost kvalitetnog društvenog sudjelovanja za vrijeme i nakon školovanja. Odgojno obrazovne institucije jedan su od glavnih čimbenika primarne socijalizacije djece i mladih. Upravo iz tih razloga obrazovanje svake države mora biti senzibilizirano na kulturološke razlike u društvu, te stečena saznanja primjenjivati u nacionalnom kurikulumu. U suprotnom, pripadnici pojedinih društava i kultura neće imati potrebne vještine za kvalitetno društveno funkcioniranje u današnjem, globaliziranom i multikulturalnom svijetu.

⁴¹ Primjer trenutno aktualne "Cjelovite kurikularne reforme" jedan je od oglednih primjera jednog društva i jedne kulture čiji je napredak obrazovnog sistema postao taocem različitih političkih interesnih skupina. Iako se i o navedenom može polemizirati obzirom da je politika jedna od bitnijih sastavnica društva i kulture, na samu kurikularnu reformu nismo se detaljnije osvrtni obzirom na njezinu trenutno još uvijek nepoznatu sudbinu. Također, uslijed različitih medijskih natpisa, priopćenja za javnost od strane Ministarstava, ekspertne skupine (sadašnje i prošle), NCVVO-a i ostalih, gotovo da i nije moguće saznati u kojoj je fazi trenutno kreiranje i provedba kurikuluma.

8. Literatura

1. Beck, U, Beck-Gernsheim, E. (2005) *Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. London: SAGE Publications
2. Bogdanić, L. (2010): Mogućnost kritike potrošačkog društva kao problem filozofije odgoja. *Marginalije o Pasoliniju*. U *Filozofska istraživanja* 30, 1-2.
3. Cheng, Y.C. (2005) *New Paradigm for Re-engineering Education*. Globalization, Localitation and Individualization. Dordrecht: Springer
4. Cifrić, I. (1999) *Socijalna ekologija: časopis za ekološku misao i sociologijska istraživanja okoline*, 8 (1-2) 131 - 136
5. De Long, D. (1997) *Building the knowledge-based organization: How culture drives knowledge behavior*. Cambridge: Centre for Business Innovation
6. Elkind, D. (1995): *School and Family in the Postmodern World*. U *The Phi Delta Kappan* 77, 1. 8 - 14
7. Fanuko, N. (2008) *Kulturni kapital i simbolička moć: tri aspekta Bourdieuove teorije ideologije*. U *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 57 (1-2): 7 – 41
8. Gardner, H. (1993): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books
9. Giddens, A. (2007): *Sociologija*. Zagreb: Nakladni zavod Globus
10. Grigorenko, E.L., Geissler P.W., Prince, R., Okatcha, F., Nokes, C., Kenny, D.A., Bundy, D.A., Sternberg, R.J. (2001): *The organization of Luo conceptions of intelligence: A study of implicit theories in a Kenyan village*. U *International journal of behavioral development*, 25 (4): 367 - 378
11. Ivić, J., Matešić, K. (2009): *Povezanost inteligencije i nekih osobina ličnosti iz modela "Velikih pet" sa školskim uspjehom u završnim razredima srednje škole*. U *Pedagojska istraživanja* 6 (1-2): 91 – 101
12. Janković, Vladimir (1967): *Slobodno vrijeme u suvremenoj pedagoškoj teoriji i praksi*. Zagreb: Pedagoško književni zbor
13. Johnston J., Barker L.T. (2002) *Assesing the impact of technology in teaching and learning: A sourcebook for educators*. University of Michigan: Institute for social research

14. Katunarić, V. (1996): Tri lica kulture. Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja, 5 (5-6): 831 - 858
15. Klopfer E., Osterweil S., Groff J., Haas J. (2009) The instructional power of digital games, social networking, simulations and how teachers can leverage them. U Using the technology of today, in the classroom of today. Massachusetts Institute of Technology: The Education Arcade
16. Kregar, J. (1994.): Promjene u strukturi obiteljskih zajednica. U Revija za socijalnu politiku 1, 3. 211 - 224
17. Liessmann, K. P. (2008) Teorija neobrazovanosti – Zablude društva znanja. Zagreb, Jesenski i Turk
18. Lucas, L.M. (2006): The role of culture on knowledge transfer: the case of a multinational corporation. The learning organization, 13 (3): 257 – 275.
19. Lyotard, J.F. (1988.): Postmoderno stanje. Novi Sad. Bratstvo-Jedinstvo
20. Maleš, D. (2012): Obitelj i obiteljski odgoj u suvremenim uvjetima. U Dijete, vrtić, obitelj 15, 67
21. Matasić, I., Dumić, S. (2012) Multimedijske tehnologije u obrazovanju. Medijska istraživanja, 18 (1): 143 – 151.
22. Matešić, K., Zarevski, P. (2008): Povezanost opće inteligencije i dimenzija ličnosti sa školskim postignućem. U Metodika 17, 9 (2): 260 – 270
23. Matešić, K., Zarevski, P. (2009): Obrazovni sustav, inteligencija i bogatstvo nacija: recipročna uzročnost? U Suvremena psihologija 12, 1: 191 – 199
24. Mlinarević, V., Gajger, V. (2010): Slobodno vrijeme mladih- prostor kreativnog djelovanja. Stručni rad. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet
25. Mlinarević, V., Miliša, Z., Proroković, A. (2007): Slobodno vrijeme mladih u procesima modernizacije – usporedba slavonskih gradova i Zadra. U Pedagogijska istraživanja, 4 (1): 81 – 97
26. Molesworth, M., Nixon, E., Scullion, R. (2009): Having, being and higher education: the marketisation of the university and the transformation of the student into consumer. U Teaching in Higher Education 14, 3. 277 - 287
27. Naftaly, P. (2016): Teaching culture and Biology: The use and abuse of IQ testing. U Teaching Anthropology.

28. Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr., T.J., Boykin, A.W., Brody, N., Ceci, S.J., Halpern, D.F., Loehlin, John C., Perloff, R., Sternberg, R.J., Urbina, S. (1996): Intelligence: Knows and Unknowns. U *American Psychologist*, 51 (2): 77 – 101
29. Ogbu, J.U., Simons, H.D. (1998): Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School performance with some implications for education. U *Anthropology and Education Quarterly*, 29 (2): 155 - 188
30. Peko, A., Mlinarević, V., Jindra, R. (2009) Interkulturalno obrazovanje učitelja: što i kako poučavati? Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet
31. Posavec, M. (2010): Višestruke inteligencije u nastavi. U *Život i škola* 24 (56): 55 – 64
32. Puzić, S. (2010): Habitus, kulturni kapital i sociološko utemeljenje interkulturalnog obrazovanja. *Sociologija i prostor*, 47 (3): 263 – 283.
33. Ritzer, G. (1996): *McUniversity in the Postmodern Consumer Society, Quality in Higher Education* 2, 3. 185-199
34. Rodek, S. (2010): Novi mediji i nova kultura učenja. *Napredak*, 152 (1): 9 – 28.
35. Sternberg, R.J., Grigorenko, E. (2004): Intelligence and Culture: how culture shapes what intelligence means, and the implications for a science of well-being. U *The Royal Society*, 359(1449): 1427–1434.
36. Sternberg, R.J. (2004): *Culture and Intelligence. Handbook of intelligence*, New York: Cambridge University Press.
37. Tapscott, D. (2009): *Grown Up Digital – How the Net Generation is changing the World*. New York, McGraw-Hill