

Film kao nastavno sredstvo za učenje i poučavanje o kulturnim razlikama. Didaktizacija filma *Almanya. Willkommen in Deutschland*

Jurković, Miroslava

Master's thesis / Diplomski rad

2019

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:131:162001>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-09**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za sociologiju

Diplomski rad

**Film kao nastavno sredstvo za učenje i poučavanje o kulturnim
razlikama.**

Didaktizacija filma *Almanya. Willkommen in Deutschland*

Studentica: Miroslava Jurković

Mentor: dr. sc. Zvonimir Bošnjak

Zagreb, studeni 2019.

Sadržaj

1. Uvod.....	3
2. Učenje o kulturnim razlikama i razvoj međukulturne kompetencije.....	5
2.1. Uzrok porasta važnosti međukulturne kompetencije u obrazovanju.....	5
2.2. Prepreke za razvoj međukulturne kompetencije u školama.....	7
2.3. Pretpostavke za uspješno poučavanje o kulturnim razlikama.....	8
2.4. Što je kultura?.....	10
2.5. Što je međukulturna kompetencija?.....	13
2.6. Faze razvoja međukulturne kompetencije.....	14
3. Film kao nastavno sredstvo za učenje i poučavanja o kulturnim razlikama.....	18
3.1. Razlozi za korištenje filma u nastavi.....	18
3.2. Preduvjeti za korištenje filma kao nastavnog sredstva.....	20
3.3. Kriteriji za odabir filma.....	22
4. Didaktizacija filma <i>Almanya. Willkommen in Deutschland</i>	24
4.1. O filmu <i>Almanya. Willkommen in Deutschland</i>	24
4.2. Nastavna cjelina i jedinica.....	25
4.3. Nastavni ciljevi i ishodi.....	26
4.4. Artikulacija nastavnog sata.....	27
4.4.1. Uvod.....	27
4.4.2. Razrada.....	27
4.4.3. Zaključak.....	29
4.5. Nastavne metode i oblici rada.....	29
4.6. Nastavna sredstva i pomagala.....	30
4.7. Ispunjava li film <i>Almanya. Willkommen in Deutschland</i> kriterije za odabir filma?.....	31
5. Zaključna razmatranja.....	33
Literatura.....	35
Prilog.....	39
Sažetak.....	42

1. Uvod

Promatramo li promjene u današnjem društvu, možemo ustanoviti da tehnologija i migracije sve više dobivaju na važnosti i utječu na različite komponente društva i sfere ljudske svakodnevice. Shodno tome, njihov se utjecaj odražava i na obrazovanje kao bitnu sastavnicu društva i potiče nastanak novih tendencija u suvremenom školstvu. Istodobno su pred nastavnike stavljeni izazovi koji im nameću korištenje novih nastavnih sredstava i pozicioniranje međukulturne kompetencije u prednji plan u odnosu na ostale kompetencije. Činjenica je da se broj interakcija između pripadnika različitih kultura intenzivirao te je potrebno posredovati znanja i unaprijediti vještine pojedinca da bi se izbjegli potencijalni nesporazumi i konflikti pri međukulturnim susretima. Težište takvih odnosa jesu odgojni ciljevi poput razvijanja tolerancije, empatije i prihvatanje drugih pojedinaca. Važan iskorak u posredovanju takvih vrijednosti čini tehnologija zato što ona omogućava pojedincu otvoren pristup autentičnim i realnim kulturnim iskustvima. Iako u suvremenoj nastavi sve veći broj medija pronalazi svoje mjesto, u okvirima ovog rada ćemo se fokusirati isključivo na ulogu filma kao nastavnog sredstva. Osim što film zauzima značajno mjesto u ljudskoj svakodnevici, pojedinac ga često koristi i u slobodno vrijeme te ga povezuje s pozitivnim emocijama. Upravo navedene poticajne predispozicije filma pogoduju implementaciji u nastavu sociologije s ciljem stvaranja motivirajućeg, poučnog i zanimljivog nastavnog sata. Štoviše, fokus ovog rada je stavljen na elaboraciju koncepta međukulturne kompetencije i na predstavljanje osnovnih postavki o filmu kao nastavnom sredstvu za poticanje učenja i poučavanja o kulturnim razlikama.

Ovaj rad je strukturalno podijeljen na tri sadržajne cjeline. Prvi dio se bavi teoretskim pregledom međukulturne kompetencije i njezine važnosti za nastavnike, učenike i školski sustav. Predstaviti će se fundamentalni pojmovi i modeli važni za potpuno razumijevanje međukulturne kompetencije te će biti razrađene prepreke i preduvjeti za uspješno praktično posredovanje te kompetencije.

Nadalje, prezentirat će se film kao nastavno sredstvo za poticanje razvoja međukulturne kompetencije. Konkretizirat će se prednosti i preduvjeti za obradu filma u nastavi da bi se minimalizirale pogreške i nesporazumi pri njegovom korištenju. Zatim će se objediniti kriteriji za odabir adekvatnog filma za nastavu.

Zadnji dio rada je posvećen praktičnoj primjeni teoretskih postavki objašnjenih u prva dva poglavlja. Predložit će se nastavni plan za dva školska sata (90 minuta) unutar

kojeg će se obraditi dvije sekvence iz njemačkog filma *Almanya. Willkommen in Deutschland*. Svrha nastavnog plana je učenicima omogućiti aktivnu obradu filma pri čemu će razviti senzibilitet za druge kulture i unaprijediti sposobnost kritičke interpretacije filmskog sadržaja. Uz pomoć raznovrsnih nastavnih metoda, oblika, tehnika i sredstava predloženi nastavni plan je poticaj za provođenje dinamičnog i edukativnog nastavnog sata.

2. Učenje o kulturnim razlikama i razvoj međukulturne kompetencije

2.1. Uzrok porasta važnosti međukulturne kompetencije u obrazovanju

Cilj ovog poglavlja je predstaviti široku paletu društvenih pojava i uzroka koji su doveli do povećanja važnosti poučavanja i učenja o kulturnim razlikama i unaprijedili razvoj međukulturne¹ kompetencije². Prije svega je bitno osvrnuti se na znatan broj društvenih promjena koje su se dogodile u 21. stoljeću i postavile međukulturnu kompetenciju³ visoko na ljestvici kompetencija u školovanju pojedinca. Dakako, naglasak se stavlja na suvremeno školstvo koje je nastalo kao posljedica ljudskog razvoja i povijesnih zbivanja između različitih pojedinaca i grupa. Autorice Marija Bartulović i Barbara Kušević u svojoj knjizi o interkulturalnom obrazovanju navode nekoliko društvenih pojava i istovremeno uzroka koji su doveli do porasta važnosti MKK-e (Bartulović & Kušević, 2016:11). Tako ističu globalizaciju kao jedan od ključnih fenomena koji je uzrokovao umrežavanja pojedinaca u tzv. globalno selo (McLuhan, 1964 u: Volkmer, 2003:11). Globalizacija je omogućila pojedincima iz različitih kultura stupanje u kontakt i održavanje interakcija za koje je potrebna određena razina MKK-e da bi se ostvarila uspješna komunikacija, radna atmosfera ili suživot. Što je to i na koji način se odvija navedeno umrežavanje pojedinaca objasnio je Anthony Giddens, sociolog i ujedno utemeljitelj pojma *globalizacija*. Prema njemu, globalizacija je pojačavanje svjetskih društvenih odnosa i međuovisnosti, koja zahvaća živote ljudi u svim zemljama i mijenja ne samo globalni sustav, nego i svakodnevicu pojedinca (Giddens, 2007:75). Proces njezinog nastajanja objašnjava na sljedeći način:

„Globalizacija nastaje spojem političkih, ekonomskih, kulturnih i društvenih čimbenika. Nju ponajprije potiče napredak informacijske i komunikacijske tehnologije koja je ubrzala veze i djelovanje među ljudima u cijelom svijetu i povećala njihov doseg“ (Giddens, 2007:75).

¹ Zbog učestalih zabuna u hrvatskom jeziku, nastalih korištenjem različitih prijevoda za pridjev *intercultural*, potrebno je na početku pojasniti korištenje pridjeva *međukulturno*. Iako se u literaturi korijeni *kulturno* i *kulturalno* često koriste kao sinonimi, postoji određena distinkcija između ta dva pojma. Prema interpretaciji od Čačić-Kumpes, *kulturnim* se označava sve ono što se odnosi na profinjeno, prosvječeno i uglađeno, a stječe se odgojem i obrazovanjem (Čačić-Kumpes, 2004:143). S druge strane, *kulturalno* je povezano sa znanstvenim proučavanjem specifičnih kultura, što u ovom radu nije slučaj. Dakle, radi didaktičke orijentacije ovog rada, u daljnjem tekstu će se koristiti korijen *kulturno*.

² S ciljem ostvarivanja što bolje transparentnosti i jasnoće teoretskih temelja ovog rada i tendencije da se pojam kompetencije vrlo često spominje, ali u suštini ne razumije, potrebno je jasno odrediti njegovo značenje. U skladu s narativom ovog rada kompetenciju određujemo kao skup znanja, vještina, sposobnosti, motivacija i osobnih karakteristika koje pojedincu omogućuju efikasno djelovanje u određenoj situaciji (Poole, i dr., 1998:89).

³ Iz praktičnih razloga će se u daljnjem tekstu za pojam međukulturne kompetencije koristiti kratica MKK.

Ključni pojmovi i srž navedene definicije su napredak tehnologije i porast korištenja različitih medija koji su otvorili pristup velikoj količini informacija, pojedinaca, grupa i institucija koje se ne moraju nužno nalaziti u blizini individue. Dakle, nije potrebno živjeti u heterogenoj okolini da bi bili izloženi međukulturnim situacijama i susretima. S druge strane, bitno je istaknuti utjecaj mobilnost pojedinaca na razvoj MKK-e kao posljedicu povećane povezanosti velikog broja kilometrima udaljenih lokacija putem različitih prijevoznih sredstava. Rezultat takvih promjena je porast, turističkih putovanja, učeničkih i studentskih razmjena, poslovnih odnosa s inozemnim suradnicima i suradnje između država i gradova. Pritom pojedinci stupaju u kontakt s pripadnicima različitih kultura te zbog nedovoljnog znanja i vještina nisu u mogućnosti slijediti primjerene obrasce ponašanja. U takvim interakcijama često dolazi do nesporazuma, nesuglasica i u nekim slučajevima do ekstremnijih konflikata. Bartulović i Kušević tako navode vjerske i etničke konflikte kao bitne pokazatelje potrebe za razvojem MKK-e (Bartulović & Kušević, 2016:11). Iz tog razloga pojedinac je primoran raditi na razvijanju vještina tolerancije, empatije i poštovanja prema drugim kulturama. Upravo takve vještine je potrebno intenzivno razvijati u razdoblju sekundarne socijalizacije, u kojoj ključnu ulogu igra škola. Svrha škole nije samo posredovati činjenično znanje, nego prenositi i usavršavati vještine pojedinca.

Nadalje, uzrok pojave potrebe za posredovanjem znanja i vještina o drugim kulturama je migracijski val, koji je krenuo s istoka prema zapadu i rezultirao izbjegličkom krizom u Europi, koja je svoj vrhunac doživjela 2015. godine. U Hrvatskoj je u 2014. i 2015. godini zabilježen najveći broj zahtjeva za azilom što upućuje na porast izbjeglica u državi (Baričević, 2015:3). Broj zahtjeva je porastao također i u drugim zemljama Europske unije, a Njemačka se nalazi prva na tom popisu (Baričević, 2015:4). Kada se usporede rezultati velikih i gospodarski moćnijih država poput Njemačke, Francuske ili Švedske, može se zaključiti kako se veliki broj izbjeglica ne zadržava u Hrvatskoj. Ipak, splet događaja i posljedice koje su se pojavile intenziviranjem migracijskog vala utječu prvenstveno na sve članice Europske Unije, a i u konačnici i na ostatak Europe i svijet. Susret zapadne i istočne kulture na relativno malom prostoru, kao što je Europa u odnosu na druge kontinente, doveo je do pojačanog interesa znanstvenika i političara za međukulturnost, s ciljem da se izgradi stabilan put između teorije i prakse. Taj put se temelji na uspostavi zdravog odnosa, koji je karakteriziran poštovanjem i tolerancijom između pripadnika različitih kultura. U ovom slučaju govorimo o razvijanju navedenih vještina, ne samo kod migranata koji se moraju prilagoditi novoj okolini, nego

i kod Europljana. Jedan od mogućih preduvjeta za uspješan razvoj tih vještina su pozitivna stajališta o drugoj kulturi i njenim pripadnicima. Promotrimo li rezultate istraživanja iz 2016. godine, uočiti ćemo porast negativne percepcije prema manjinskim skupinama u Europi, a posebice prema migrantima iz Sirije, Afganistana i Iraka (Wike, Stokes, & Simmons, 2016). Takvi rezultati predstavljaju diskutabilne preduvjete za razvoj MKK-e. Navedenu problematiku su prepoznala i ostala tijela Europske unije, pri čemu je bitnu ulogu igrao Europski parlament. Prema istraživanju o međukulturnom učenju iz 2008. godine, koje je potaknuto i financirano od strane Europskog parlamenta, ustanovljeni su daljnji uzroci potrebe za razvojem MKK-e. Istraživači su težište stavili na razradu ekonomskih faktora te su došli do zaključka da ako se se želi održati konkurentna sposobnost pojedinca na svjetskom tržištu, potrebno je obrazovati stanovnike s težištem na razvoj višejezičnosti i MKK-e (Allemann-Ghionda, 2008:50). Stoga je bitno usredotočiti se na ulogu škole kao institucije, koja ima veliki utjecaj na razvoj mladih.

2.2. Prepreke za razvoj međukulturne kompetencije u školama

Kada je u pitanju implementacija sadržaja o različitim kulturama i unaprjeđenje MKK-e u školskom sustavu, nailazimo na veliki broj poteškoća koje zadiru u različite sfere obrazovanog sustava, škole kao institucije i određivanja pojma MKK-e. Upravo se tim preprekama bavio znanstvenik i profesor za međukulturne studije Jagdish Gundara. Prva prepreka se odnosi na nesistematične strategije primjenjivanja međukulturnog učenja u obrazovnom sustavu (Gundara, 2000:51-55). Jedan od mogućih razloga za takvo postupanje je velika diskrepancija između teorije i prakse zbog ograničavanja međukulturnog učenja na akademsku raspravu koja ne pronalazi put do učionica (Bartulović & Kušević, 2016:9). Međutim, kada i dođe do praktične primjene, pojam kulturnih razlika i međukulturnog razumijevanja pojednostavljuje se i svodi na puko nabranje činjenica i stereotipa o drugim kulturama. Sljedeća kritika je upućena Europskoj uniji kao zajednici koja vrši glavni utjecaj na većinu zemalja u Europi. Gundara je ustanovio da se članice Europske unije još nisu usuglasile oko jedinstvenog modela međukulturnog učenja i da je zato vrlo teško razraditi metode i postupke njegovog provođenja (Gundara, 2000:127). Ipak je bitno naglasiti da su od strane Europske unije propisane smjernice za poticanje međukulturnog učenja. Nažalost, u ovom slučaju dolazi do sustavnog ignoriranja od strane zemalja članica Europske unije, koje se ne pridržavaju smjernica i ne potiču njihovo provođenje u nacionalnim obrazovnim sistemima (Gundara, 2000:127). S obzirom da te smjernice upućuju na prilagođavanje nastavnih materijala,

promjene u kurikulumu, educiranje nastavnika i opremanje učionica, potrebna je i izvjesna količina financijskih sredstava. Upravo financijski aspekt uvelike ograničava provođenje međukulturnog učenja i objašnjava zanemarivanje međukulturnog učenja u školama, posebice u slabije razvijenim državama poput Hrvatske. Uslijed navedenih okolnosti je bitno isticati učenja o kulturnim razlikama kroz medije, znanost, obrazovanje i općenito u svakodnevici da bi pojedinac osvijestio važnost MKK-e za vlastiti razvoj i interakciju s drugim pojedincima. Dakako, isticanje važnosti učenja o kulturnim razlikama nije dovoljno za progres pa će u sljedećem poglavlju biti razrađene pretpostavke za uspješno učenje i poučavanje o kulturnim razlikama i podizanje kvalitete posredovanja MKK-e.

2.3. Pretpostavke za uspješno poučavanje o kulturnim razlikama

Osnovu uspješnog posredovanja, usvajanja i razvijanja MKK-e čini splet raznovrsnih pretpostavki koje se odnose na različite aspekte i aktore obrazovnog sustava. Prema već spomenutom istraživanju Europskog vijeća te pretpostavke se dijele na dvije razine: makro i mikro razinu. U daljnjem tekstu ću se najprije osvrnuti na makro razinu.

U navedenom istraživanju, pretpostavke na makro razini obrazovnog sustava odnose se na strukturalne promjene u školi kao instituciji i širem obrazovnom sustavu. Shodno tome, osnovicu svih ostalih pretpostavki čini provedba temeljite školske reforme (Bartulović & Kušević, 2016:23). Potreba za rekonstruiranjem sadržaja, koji se posreduje učenicima, i metoda, koje se koriste, je veće nego ikad ako uzmemo u obzir rapidan razvoj svih segmenta društva pa tako i obrazovanja. Dakako, takve promjene ne ovise samo o pojedinačnim odlukama nastavnika ili škole, nego i o odlukama koje se donose na razini države, a djelomično i prema smjernicama Europske unije. Jedna od tih promjena se odnosi na rekonstrukciju školskog kurikuluma, na način da se inkorporira veći broj sadržaja o različitim kulturama (Bartulović & Kušević, 2016:23). Taj proces mora biti popraćen temeljitim analizama udžbenika i vježbenica od strane stručnjaka i praktičara kako bi se izbjegle površne promjene, koje su se do sada ograničavale na dodavanje tek nekoliko fotografija na kojima se nalaze pripadnici različitih kultura. Iz tog razloga se moraju obavljati redovne kontrole, nadzori i provjere kvalitete nastavnog sadržaja (Allemann-Ghionda, 2008:47).

Ipak, promjena sadržaja nije dovoljna da bi se napravio veliki iskorak u procesu učenja o kulturnim razlikama pa se sljedeća pretpostavka odnosi na promjene u metodama učenja pri čemu se mijenja i uloga nastavnika. Metode i strategije učenja koje su dovele

do napretka MKK-e su kooperativno učenje, rad na projektima, integrativno i aktivno učenje (Bartulović & Kušević, 2016:22); (Allemann-Ghionda, 2008:47); (Timmermann, 2012:4). Ono što je zajedničko navedenim metodama je upravo uloga nastavnika kao pratitelja u procesu učenja, koja odgovara tendencijama moderne didaktike i pedagogije.

Sljedeći korak k poboljšanju kvalitete učenja o kulturnim razlikama je suradnja obrazovnih ustanova s lokalnim i neprofitnim organizacijama koje pružaju podršku za provođenje različitih projekata u školi, između više škola i izvan škole. Jedan od mnogih primjera takvih organizacija je AFS (*American Field Service*) koja organizira projekte i razmjene diljem svijeta s ciljem otvaranja prilika za međukulturno učenje i razvijanje vještine razumijevanja drugih⁴. Učeničke i studentske razmjene su od velike važnosti jer pružaju pojedincu priliku da doživi stranu kulturu u prirodnom okruženju i potiču razvoj senzibilizacije prema njezinim pripadnicima.

Međutim, navedene pretpostavke na makro razini obrazovnog sustava nisu dovoljne da upotpune sliku primjerenih uvjeta za razvoj MKK-e. Neosporan je i utjecaj promjena na mikro razini obrazovanja koje obuhvaćaju kompetencije nastavnika, učenika i njihov odnos. Prije svega je potrebno iz mikrosociološke perspektive objasniti ulogu nastavnika u procesu učenja. U tom kontekstu je nastavnik predstavljen kao pratitelj i pomagač, koji posreduje učenicima znanja na način da potiče njihovo samostalno i aktivno učenje (Reusser, 2000:85-86). Reeve i Jang su u svom istraživanju pokušali utvrditi pospješuje li zaista takav tip nastavnika razvoj učenikove autonomije i kako se to odražava na ishode učenja. Prvi tip nastavnika je poučavao na način da je pružao podršku učenicima i njegovao njihovu autonomiju učenja kroz različite nastavne metode, dok je drugi tip nastavnika nastojao upravljati procesom učenja koristeći metode kontroliranja učenikova ponašanja. Rezultati istraživanja su pokazali da tzv. *autonomy-supportive* tip nastavnika potiče učenikovu autonomiju i ima pozitivan utjecaj na sljedeće ishode učenja: interes za nastavni sadržaj, angažman prilikom nastave i radna sposobnost učenika (Jang & Reeve, 2006:213).

Osim toga, potrebno je obrazovati i usavršavati MKK-u i znanja o različitim kulturama kod nastavnika. Ova pretpostavka je i na hrvatskim sveučilištima nažalost zanemarena, što dokazuje istraživanje kurikuluma na hrvatskim fakultetima. Ustanovljeno je da nastavnici ne posjeduju dovoljno znanja o posredovanju sadržaja o kulturnim razlikama i da nemaju razvijenu MKK-u, što otežava napredak i posredovanje

⁴ <http://www.afs.hr/> (Pristup: 28.9.2019)

međukulturnih sadržaja učenicima (Bartulović & Kušević, 2016:26). Iz navedenog razloga je potrebno najprije uvesti promjene na nastavničkim smjerovima sveučilišta u Hrvatskoj. S tom činjenicom je neposredno povezana i potreba za usavršavanjem i doškolovanjem nastavnika po pitanju međukulturnog obrazovanja s ciljem poticanja cjeloživotnog učenja i držanja koraka sa suvremenim trendovima (Allemann-Ghionda, 2008:48). Stoga nastavnici moraju redovno pohađati radionice, seminare i konferencije na kojima se raspravlja o međukulturnim sadržajima i metodama implementacije tih istih u suvremenu nastavu.

Još jedna pretpostavka igra veliku ulogu pri međukulturnom učenju, a to je korištenje tehnologije u nastavi (Allemann-Ghionda, 2008:48). Različiti mediji poput interneta ili filma omogućuju brz pristup velikom broju informacija, olakšavaju organizaciju nastave, štede vrijeme i čine nastavu zanimljivijom. Pritom se mora obratiti pozornost na oprezno rukovanje i odabir sadržaja koji se projicira putem tehnoloških sredstava i osvrnuti na medijsku kompetenciju učenika i nastavnika pri analizi odabranog sadržaja.

Kada uzmemo u obzir sve navedene pretpostavke, možemo zaključiti da je za uspješno poučavanje o kulturnim razlikama potrebno uvesti promjene u obrazovni sustav i intenzivno raditi na usavršavanju kompetencija nastavnika i učenika. No, da bi se ispoštovale sve pretpostavke, potrebno je najprije jasno definirati što je to uopće kultura, kulturne razlike i MKK. Sukladno tome će se u sljedećem poglavlju razraditi temeljni teoretski pojmovi ovog rada.

2.4. Što je kultura?

Određenje pojma kulture je od velikog značaja jer ona predstavlja osnovnu jedinicu međukulturnosti i MKK-e. Iako se veliki broj stručnjaka bavio definiranjem kulture, nisu sve definicije relevantne za ovaj rad pa će biti primijenjeni samo determinanti svojstveni sociološkoj perspektivi i njoj srodnim disciplinama te će se istaknuti oni stručnjaci, koji su pojam kulture povezali s pojmom međukulturnosti.

Upravo neke od tih disciplina su psihologija i filozofija i u tom području je bitno istaknuti znanstvenika Gerharda Maletzkea koji se bavio MKK-om pa tako i samom kulturom. On je definirao kulturu kao sustav koji se sastoji od koncepata, vrijednosti, stavova i mišljenja. Te sastavnice se manifestiraju u društvu kroz ponašanje i djelovanje pojedinaca jedne kulture kao i kroz njihove misaone proizvode (Maletzke, 1996:15). Navedenu definiciju je nadopunio američki antropolog i etnolog Edward T. Hall, koji je

težište svojih znanstvenih radova također stavio na istraživanje međukulturne komunikacije. Prema Hallu, kultura je jedan svijet svakodnevnih navika i običaja koje pojedinac nesvjesno prakticira i zato objašnjava kulturu kao skrivenu dimenziju (eng. *silent language*) (E.T.Hall, 1983 u: Moosmüller, 2000:17). Nesvjesni aspekt kulture se mijenja u trenutku kada pojedinac stupi u kontakt s pripadnikom neke druge kulture, pri čemu kultura prestaje biti skrivena dimenzija i njezine osnovne sastavnice dolaze do izražaja. Stuart Hall, jedan od osnivača pojma kulturnih studija (eng. *cultural studies*), objašnjava takvu pojavu kao dvoznačnost dinamike kulturnog identiteta pojedinca. S jedne strane je kultura ono što spaja veliki broj pojedinaca u jednu cjelinu, dok je s druge strane kultura cjelina koja razlikuje pojedince jedne od drugih (S. Hall, 2000 u: Horstmann, 2010:64). Razlikovnu ulogu kulturnog identiteta je objasnila antropologinja Olga Supek, koja u svom radu objašnjava kulturu kao „kompleks pravila o prihvatljivom ponašanju unutar neke ljudske zajednice, sve djelatnosti koje su u skladu s tim pravilima, te materijalne i duhovne tvorevine koje su rezultat tih djelatnosti“ (Supek, 1989:150). Kao svrhu navedenih elemenata kulture navodi uspostavljanje granica između grupa (Supek, 1989:150). Slično tumačenje kulture ima i Nenad Fanuko u udžbeniku za nastavu sociologije u srednjim školama. Prema Fanuku, kultura je cjelokupno društveno nasljeđe neke grupe ljudi koja se sastoji od naučenih obrazaca mišljenja, osjećanja i djelovanja kao i izraza tih obrazaca u materijalnom obliku (Fanuko, 1997:50). Novi parametri u ovoj definiciji su naučena i nasljedna svojstva kulture, što upućuje na važnost uloge grupa kao što su obitelj i škola u procesu primarne i sekundarne socijalizacije pojedinca. Navedene grupe imaju za zadatak prenijeti znanja, običaje i obrasce ponašanja na pojedinca, s ciljem ostvarivanja primjerenog djelovanja u društvu i smanjivanja devijantnog ponašanja. Ukazujući na činjenicu da se društvo sastoji od više kultura, potrebno je na pojedinca prenijeti znanja i obrasce ponašanja za primjereno djelovanje, ne samo u vlastitoj kulturi, nego i u susretima s drugim kulturama. Pri tome je obrazovna i odgojna uloga škole važan faktor pa je zato bitno pobliže objasniti na koji način pojedinac razvija svoje znanje o kulturnim razlikama i unaprjeđuje vlastitu MKK-u.

No prije svega je bitno ukazati na različite pristupe poimanja kulture kao društvenog fenomena. Bolten je odredio dva pristupa sagledavanja kulture: otvoreni i zatvoreni pristup (Bolten, 2007:15). Predstavnici zatvorenog pristupa slikovito objašnjavaju kulturu kao „kontejner“ koji se sastoji od obrazaca ponašanja, normi, vrijednosti te materijalnih i duhovnih proizvoda. Oni kulturu često poistovjećuju s pojmom nacionalne države jer je sagledavaju iz nacionalne i etničke perspektive, pri

čemu isključuju razlike unutar jedne kulture i transkulturne pojave (Petraović, 2016:15). Ovaj homogenizirajući pogled na kulturu označava je kao čvrstu i zatvorenu cjelinu koja uvelike utječe i ograničava identitet pojedinca pa je zato oštro kritizirana od strane predstavnika otvorenog pristupa kulturi. Prema tom pristupu se pojedinac ne određuje kroz pripadanje jednoj kulturi, nego kroz njegovo svakodnevno djelovanje kao član različitih društvenih grupa (npr. studenti, umirovljenici, vegetarijanci ...). Shodno tome, kao hipotetski primjer možemo navesti dva pojedinca koji pripadaju različitim kulturama, slušaju klasičnu glazbu, vegetarijanci su i rade u prosvjeti. Takvi pojedinci imaju više zajedničkih interesa i osobina, nego dva pripadnika iste kulture koji su ujedno članovi različitih društvenih grupa. Ovakvo fluidno shvaćanje granica jedne kulture je objasnio Blumentraht koji pojedincu, kao pripadniku jedne kulture, pripisuje transkulturna obilježja. Prema njemu je kultura već odavno izgubila oblik homogene cjeline zato što su međukulturni odnosi obilježeni sintezom različitosti (Blumentraht, 2007 u: Horstmann, 2010:62).

Predstavljena dva pristupa upućuju na dva tumačenja međukulturnosti koja se razlikuju u ciljevima odnosa između osoba koje pripadaju različitim kulturama (Rathje, 2006:15). Prvo tumačenje međukulturnosti se vodi prema zatvorenom pristupu kulturi pa se na pojedince koji stupaju u kontakt gleda kao predstavnike vlastite homogene kulture. Cilj takve interakcije je uspješna komunikacija između individua (Petraović, 2016:16). Drugo tumačenje međukulturnosti gleda na interakciju pojedinaca različitih kultura kao na jednu od mnogih mogućih interakcija, koja nije nužno obilježena različitim kulturnim pozadinama, nego i različitim društvenim pozadinama. Cilj takve interakcije nije samo uspješna komunikacija, nego i osobni razvoj i rast pojedinca. Takvo shvaćanje objašnjava promjene pojedinca na razini identiteta što upućuje na dinamičan kulturni identitet individue. Susanne Horstmann tu dinamiku objašnjava kroz pripadnost pojedinca različitim grupama, koje su uzrok stupanja u interakciju s drugim individuama i koje na taj način mijenjaju i izgrađuju identitet pojedinca (Horstmann, 2010:64). Uloga kulture je u ovom slučaju objedinjujuća i separirajuća, što najviše dolazi do izražaja u međukulturnim situacijama. Pojedinac u takvim interakcijama pokušava istaknuti pripadnost vlastitoj kulturi i ujedno se odvojiti od pripadnika druge kulture, odnosno ustanoviti različitost. Navedene interakcije često rezlutiraju nesporazumima, što se u literaturi naziva kritičnim incidentima (eng. *critical incidents*) (Hesse & Göbel, 2007:264). Da bi se izbjegli konfliktki pri kritičnim incidentima, potrebno je razvijati MKK-u. Slijedom toga će u sljedećem poglavlju biti objašnjen pojam MKK-e.

2.5. Što je međukulturna kompetencija?

Proces usvajanja MKK-e će uvelike biti olakšan ukoliko se ona objasni na razini pojma. Različita viđenja i razmišljanja o njoj pokazuju da se ona zapravo sastoji od više manjih komponenti, što ukazuje na složenost samog koncepta i potrebu za sintezom različitih perspektiva (Caspari & Schinscke, 2009:273-274). Tako Darla Deardorff određuje MKK-u kao sposobnost učinkovite i primjerene komunikacije pojedinca u međukulturnim situacijama koja se temelji na osobnim sposobnostima, znanjima i stavovima (Petračić, 2016:17). U namjeri da se obuhvate svi aspekti takvog odnosa, Gorsch i Leenen su proširili analizu odnosa pojedinaca različitih kulturnih pozadina s uspješne komunikacije na uspješnu interakciju (Petračić, 2016:17). Veliki broj znanstvenika rezultat takvih višestrukih interakcija određuje kao sposobnost, no Timmermann shvaća MKK-u kao skup znanja o vlastitoj i tuđoj kulturi i osobnim dispozicijama koje pojedincu omogućuju uspješnu, konstruktivnu i efektivnu komunikaciju s predstavnicima drugih kultura (Timmermann, 2012:2). Neizbježno je pri takvoj komunikaciji istaknuti važnost jezične komponente koju su do sada navedeni znanstvenici zanemarili. S druge strane, Byram određuje upravo jezik kao bitnu odrednicu MKK-e jer smatra da je to sposobnost uspješne komunikacije isključivo na stranom jeziku. Pri tome sva znanja o drugoj kulturi ovise o jezičnoj sposobnosti pojedinca da se izrazi na pravilan način u danim situacijama i na jeziku druge kulture (Byram, 2005). Primjetno je da u navedenim definicijama temelj predstavlja uspješna, primjerena i konstruktivna komunikacija/interakcija između pojedinaca različitih kultura pa se nameće pitanje koja su obilježja takve komunikacije/interakcije. Hesse i Göbel su odgovor na pitanje razvili u obliku nastavnih ishoda. Da bi učenik mogao uspješno komunicirati s pripadnicima različitih kultura, mora biti svjestan vlastite kulture, poštivati i prihvatiti kulturne razlike, poticati zanimanje za druge kulture, razvijati vlastitu empatiju i međukulturnu svijest (Hesse & Göbel, 2007:263). Rekapitulirajući ishode možemo primijetiti da je osnovni zahtjev MKK-e razumijevanje ponašanja i razmišljanja drugih i njihovog pogleda na svijet (Bedečković, 2011:143). Poveznica tog zahtjeva s postmodernom perspektivom društva leži u odnosu između dva pojedinca, čija se interakciju shvaća kao susret njihovih višestrukih identiteta. U ovom kontekstu su identiteti tih individua podijeljeni na više manjih dimenzija pa možemo reći da je prema toj pretpostavki svaka interakcija međukulturna (Sercu u: Petračić, 2016:20). Ipak, iz praktičnih razloga će se MKK u okvirima ovog rada ograničiti na interakciju individua različitih kulturnih pozadina. Nakon analitičke razrade navedenih objašnjenja, kao

polazište za daljnja razmatranja i praktični dio, koristit će se definicija MKK-e nastala sintezom svih bitnih komponenti i obilježja iz gore navedenih znanstvenih polazišta. Shodno tome, MKK-u možemo shvatiti kao skup znanja, vještina i sposobnosti pojedinca koja se manifestira kroz ostvarivanje uspješne, konstruktivne i efektivne komunikacije i interakcije dvaju ili više pripadnika različitih kultura. Cilj takve interakcije i komunikacije je razviti toleranciju, empatiju, prihvaćanje i poštivanje prema drugoj kulturi i kroz određeno vremensko razdoblje usvojiti strategije koje pojedincu omogućuju primjenjivanje prikladnih obrazaca ponašanja u drugim kulturama. Kada govorimo o trajanju usvajanja takvih vještina, sposobnosti i znanja, bitno je naglasiti da se radi o dugoročnom procesu koji se odvija istovremeno u prirodnom okruženju pojedinca i u školskom kontekstu. Ovim radom ćemo se usmjeriti na obrazovni sustav s ciljem da se u sljedećem poglavlju prikažu faze usvajanja MKK-e. Povod za razradu etapa MKK-e proizlazi iz njene smanjene važnosti i vrijednosti u procesu školskog ocjenjivanja gdje je ona potpuno zanemarena, iako je prema preporukama Vijeća Europske unije svrstana pod jednu od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje (Vijeće Europske unije, 2018:11).

2.6. Faze razvoja međukulturne kompetencije

MKK-i ne možemo pristupiti iz perspektive analitičkog dualizma jer se ne radi o obilježju koje pojedinac ima ili nema, nego o sposobnostima, vještinama i znanjima koje svaki pojedinac posjeduje i razvija, ali ne u jednakoj mjeri. Stoga ćemo u ovom poglavlju raspravljati o procesu razvoja MKK-e koji se odvija u više faza i na taj način upućuje na dinamičnu odrednicu MKK-e. Brojni znanstvenici su se bavili operacionalizacijom MKK-e u razvojne faze kao što su Roche, Fennes i Hapgood, Grosch i Leenen (Petraović, 2016), što upozorava na neslaganja i raznolikost pristupa pojedinih razvojnih modela MKK-e u znanstvenim krugovima. Temelj razvoja MKK-e će se prikazati kroz model međukulturne osjetljivosti Milтона Bennetta (eng. *Developmental Model of Intercultural Sensitivity – DMIS*), a njegova relevantnost za obrazovni kontekst i razrada pozitivnih i negativnih strana ovog modela će biti preispitana nakon predstavljanja razvojnih faza (Hesse, 2009:166-168).

Razvojni model međukulturne osjetljivosti je rasčlanjen na šest faza koje su podijeljene na dvije orijentacije, etnocentrična i etnorelativna. Etnocentrična orijentacija se sastoji od tri faze u kojima pojedinac promatra svijet isključivo iz perspektive vlastite kulture, a promjene su vidljive s obzirom na odnos prema drugim kulturama (Petraović,

2016:85). Prva faza poricanja ili nijekanja kulturnih razlika (eng. *denial of diversity*) je obilježena ignorancijom prema kulturnim razlikama, što znači da pojedinac nije svjestan da takve razlike uopće postoje. Ovu fazu možemo interpretirati također i kao nulti stadij ako uzmemo u obzir da pojedinac promatra svijest oko sebe kroz prizmu vlastite kulture i nema razvijene ni pozitivne niti negativne osjećaje i reakcije prema drugim kulturama. U drugoj fazi pojedinac razvija obrambeni stav prema drugim kulturama (eng. *defense of diversity*) zato što ih počinje uočavati i doživljava ih kao prijetnju prvenstveno vlastitom identitetu, a u konačnici i vlastitoj kulturi. Za ovu fazu je tipična pojava stereotipa i pojednostavljenog razmišljanje u kategorijama mi-oni (Jokić & Petrović, 2016:129). Treća, a ujedno i zadnja faza etnocentrične orijentacije, obilježena je umanjivanjem značenja kulturnih razlika (eng. *minimization of diversity*) jer se polazi od pretpostavke da su svi ljudi u pravilu isti i fokus je stavljen na sličnosti između pripadnika različitih kultura. Takav *modus operandi* pojedinca predstavlja dobru podlogu za prijelaz na etnorelativnu orijentaciju.

Unutar te orijentacije pojedinac prolazi kroz sljedeće tri faze u kojima spoznaje da je njegova kultura samo jedna od brojnih kultura i zapaža kulturnu uvjetovanost ljudskog ponašanja (Petravić, 2016:85). Prvu fazu te orijentacije, odnosno četvrtu fazu u cijelom modelu razvoja međukulturne osjetljivosti, Bennett naziva prihvaćanje kulturnih razlika (eng. *acceptance of diversity*). Kao što se može zaključiti iz samog imena, pojedinac prihvaća kulturnu uvjetovanost i razlike pojedinaca, no ne pokušava shvatiti kontekst druge kulture niti razloge postojanja ili razvijanja tih razlika. U ovoj fazi ne dolazi do promjena na razini osobnosti i identiteta pojedinca. U petoj fazi pojedinac pokušava se ne samo prihvatiti postojanje kulturnih razlika, nego im se i prilagoditi (eng. *adaptation of diversity*), što rezultira razvojem visokog stupnja empatije (Jokić & Petrović, 2016:130). U tom slučaju pojedinac razvija sposobnost promjene perspektive i promatranja kulturnih razlika i djelovanja u stranoj kulturi iz perspektive te kulture, a ne vlastite. Mogućnost pojedinca da „hoda u tuđim cipelama“ utječe na njegovo ponašanje, što mu otvara vrata k primjerenom djelovanju unutar više kultura. Nadalje, konačni cilj razvoja međukulturne osjetljivosti seže do integracije međukulturnih razlika (eng. *integration of diversity*). Upravo u toj zadnjoj fazi modela dolazi do dubinske promjene identiteta pojedinca, što se odražava na njegov osobni rast. Prema Hesseu, pojedinac je u toj fazi uspješno internalizirao najmanje dva svjetonazora u vlastiti identitet (Hesse, 2009:167). Šenjig Golub i Petravić smatraju da je cilj faze integracije uspostavljanje visokog stupnja otvorenosti, tolerancije i prihvaćanja prema drugim kulturama i razvoj

znatiželje i empatije prema kulturnoj različitosti (Petraović & Šenjug Golub, 2012).

Predstavljene faze modela se referiraju na razvoj međukulturne osjetljivosti te se postavlja pitanje na koji način je međukulturna osjetljivost povezana s MKK-om i zašto se baš ovaj model koristi za prikazivanje njezinog razvoja. Odgovor na prvo pitanje je postavljanje osjetljivosti pojedinca prema drugim kulturama kao jedne od najznačajnijih kompetencija međukulturnih odnosa kroz razvoj empatije, emocionalne sposobnosti i iskazivanje poštovanja (Piršl, 2014:211). Nadalje, ovaj model se koristio kao polazište za mnoga istraživanja razvoja MKK-e u obrazovanju (Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003); (Kerla & Repišti, 2013); (Yuen, 2010); (Zrnić, 2015) i smatra se jednim od najcitiranijih i najpoznatijih razvojnih modela na području proučavanja međukulturnosti (Piršl, 2014:208). Iako Petraović smatra da se međukulturna osjetljivost ne smije poistovjetiti s MKK-om, priznaje da ovaj razvojni model povećava potencijal napretka MKK-e (Petraović, 2016:85). Analizom modela primjetna je gradacija faza popraćena blagim prijelazima i istaknutom refleksijom etnocentrične i etnorelativne faze. Ukoliko povežemo navedeni model s pristupima definiranja kulture iz poglavlja 2.4. (otvoreni i zatvoreni pristup), možemo ustanoviti da je kultura u etnocentričnoj orijentaciji shvaćena kroz zatvoreni pristup kao „kontejner“, dok se u etnorelativnoj orijentaciji tumačenje kulture približava otvorenom pristupu, što odgovara postmodernim tendencijama. Štoviše, primjena Bennetovog modela u različitim društvenim kontekstima upućuje na obilježja visoke fleksibilnosti i primjenjivosti samog modela.

S druge strane, ta ista činjenica je poticaj daljnjim istraživanjima s ciljem bolje razrade navedenog modela i prilagodbe faza uz pomoć različitih komponenti specifičnih za određeni segment društva. Za potrebe ovog rada će se u praktičnom dijelu provesti prilagodba jedne faze obrazovnom sistemu. Slijedom navedenog, bitno je izložiti daljnje kritike Bennetovog modela. Do ovog trenutka nije izvršeno dovoljno znanstvenih istraživanja koja bi potvrdila dosljednost slijeda faza i početnu točku razvoja. Moguće je da neki pojedinci ne počnu s razvojem od prve faze ili da jednostavno neke faze preskoče (Petraović, 2016:111). Također je izostavljen element dobi pojedinca pri dostizanju određenih faza, što ostavlja nerazjašnjeno pitanja do kojeg životnog razdoblja je uopće moguće ostvariti potpunu integraciju kulturnih razlika, postoje li uopće ograničenja i u kojoj dobi je najpogodnije proći kroz određene faze. Međutim, znanstvenici su se složili da je za potpuni razvoj MKK-e potreban neposredan i dugoročan kontakt s ciljanom stranom kulturom, što nadilazi mogućnosti školske nastave (Petraović, 2016:111). Cilj ovog rada nije premjestiti cijelu stranu kulturu u učionicu, nego olakšati učenicima

prijelaz iz kontrolirane nastavne sredine u prirodno okruženje strane kulture i omogućiti dostizanje što veće razine MKK-e. Nastavno sredstvo odabrano za ispunjenje navedenog cilja je film i razlozi njegove primjerenosti i primjenjivosti u suvremenoj nastavi bit će elaborirani u sljedećoj teoretskoj cjelini.

3. Film kao nastavno sredstvo za učenje i poučavanja o kulturnim razlikama

Živimo u društvu koje je oblikovano vizualnim podražajima zato što pojedinac najveći dio svoje okoline percipira kroz osjet vida. Shodno tome vizualni i audiovizualni mediji zauzimaju važno mjesto u ljudskoj svakodnevnici, a razvoj tehnologije je pristup takvim medijima učinio lakšim nego ikad i otvorio vrata k povećanoj primjeni tih medija u nastavi. Posljedica korištenja takvih nastavnih sredstava⁵ je novi način organizacije nastave i korištenje modernih nastavnih metoda. Cilj ovog poglavlja je prikazati kako pomoću filma, kao nastavnog sredstva, možemo unaprijediti suvremenu nastavu u smjeru razvijanja MKK-e. Najprije će se predstaviti prednosti filma kao nastavnog sredstva i preduvjeti za njegovo korištenje u nastavi. Zatim će se razraditi kriteriji za odabir valjanog filma primjerenog za korištenje u nastavi. Dio teoretskih razmatranja se odnosi na opće smjernice za korištenja filma u nastavi, a dio direktno upućuje na razvoj MKK-e. Oba područja će se predstaviti kako bi se uspostavila temeljita teoretska osnova za razradu didaktizacije filma *Almanya. Willkommen in Deutschland*.

3.1. Razlozi za korištenje filma u nastavi

U prethodnom poglavlju je naveden jedan od glavnih razloga učestalog korištenja filma u nastavi, a to je njegova povećana dostupnost. Međutim, to nije jedini razlog niti ujedno prednost implementacije filma u suvremenu nastavu pa će u daljnjem tekstu biti razrađena lista pozitivnih strana filma kao nastavnog sredstva.

Prvi razlog se odnosi na kategoriziranje filma kao medija i obilježja koje ta kategorija nosi sa sobom. Leschke definira medije kao instrumente za stvaranje ljudske stvarnosti (Leschke, 2003), no pri tome je bitno istaknuti da mediji nisu ljudska realnost, nego samo imitacija te realnosti. Ograničavajući se na film možemo ustanoviti da se kroz njegovu radnju prikazuju određeni događaji, ali prikaz tih događaja ovisi o redatelju, producentu i svim ostalim osobama angažiranim za stvaranje filma. Ipak, ta činjenica ne umanjuje njegovu vrijednost kao sredstva za prikazivanje svakodnevice i segmenata jedne ili više kultura. Iako film nije stopostotna imitacija stvarnosti, on dotiče središnje orijentacijske obrasce našeg društva i oblikuje ideju društvene stvarnosti pojedinca (Schröter, 2009). On je korijen audiovizualnih medija koji ocrtava društvene i moralne slike prošlosti, sadašnjosti i budućnosti jedne kulture (Schröter, 2009).

U tom smislu, kao sljedeću prednost možemo navesti njegovo obilježje pomicanje

⁵ Nastavna sredstva su didaktički oblikovani predmeti pomoću kojih oblikujemo proces odgoja i obrazovanja i koji nam služe kao prijenos informacija s ciljem poboljšanja učenikova znanja i učenja (Rosandić, 2005:131).

vremenskih granica. Činjenica da s filmom možemo prikazati više ciljanih sadržaja i događaja jedne kulture u kratkom vremenskom roku i to na kronološki, retrospektivan ili kombinirajući način, objašnjava njegova praktična svojstva za primjenu u nastavi. Sigrid Lange definira ovo obilježje filma kao razlučivanje vremenskog kontinuiteta (Lange, 2007:20) koje pogoduje nastavnom okruženju zbog vremenskog ograničenja nastave. Na taj način možemo pružiti učenicima uvid u opsežan dio svakodnevice, društva ili povijesti jedne ili više kultura.

Treći razlog za korištenje filma je povezan s neospornom činjenicom da je film proizvod kulture tj. da nastaje u određenom kulturnom okruženju, filmskoj tradiciji i proizvođačkoj praksi (Gieselmann, 2010:361). James Dowd ga definira kao važan izvor informacija o idejama, vrijednostim i vjerovanjima jedne ili više kultura (Dowd, 1999:330). S obzirom da je u takvom nastavnom sredstvu akumulirano mnogo informacija, možemo ga koristiti kao izvor obrađivanja ne samo jedne, nego više nastavnih cjelina. Pomoću njega se prenose činjenice o kulturi u kojoj je nastao, a kroz karakteristike i postupke različitih uloga unutar njega omogućuje se i posredovanje činjenica o više različitih kultura i zato film raspolaže ne samo velikim međukulturnim, nego i sinergijskim potencijalom (Bauer, 2010). Neupitno je da se takav potencijal može iskoristiti u nastavi, s jedne strane zbog prenošenja znanja i činjenica o drugim kulturama, a s druge strane zbog tematiziranja međukulturnih situacija koje se u stvarnom životu mogu pretvoriti u već spomenute *critical incidents* (poglavlje 2.4.).

Prikazivanje sekvenci iz filma koje se bave kritičnim incidentima može biti okidač za rješavanje takvih situacija u simuliranom nastavnom okruženju i nametanjem pitanja kod učenika *Što bih ja učinio u takvoj situaciji?* Rasprave nastale korištenjem ove metode impliciraju komunikativni potencijal filma, koji je direktno usmjeren k senzibilizaciji učenika prema drugim kulturama i razvijanju vještine promjene perspektive. Štoviše, takve sekvence nisu jedini komunikativni potencijal filma. Schröter ističe semantičke praznine kod promatrača za vrijeme gledanja filma. On ih objašnjava kao sadržajne nejasnoće koje su nakon gledanja filma nadopunjene pretpostavkama gledatelja filma (Schröter, 2009). Razumljivo je da te praznine nisu kod svakog učenika ispunjene jednakim pretpostavkama, što vodi do razvijanja različitog mišljenja kod učenika. Ukoliko se primjene odgovarajuće nastavne metode za obradu tih semantičkih praznina, rezultat takvih nastavnih aktivnosti je autentična komunikacija i rasprava na satu koja se može smjestiti u konkretni povijesni i kulturni kontekst. Osim do sada navedenih prednosti, bitno je istaknuti očitu činjenicu, a to da svi gledaju filmove i da su upoznati s

filmom kao medijem i prihvaćaju ga kao bitan dio zajedničke kulture (Dowd, 1999:330).

Unatoč svim navedenim prednostima korištenja filma kao nastavnog sredstva, ne smiju se previdjeti dva ograničenja filma. Najprije je bitno istaknuti da prvotni cilj snimanja filma nije primjena u nastavi i zato postoji mogućnost da se u njemu nalaze neprimjereni sadržaji ili teme za nastavu (Dowd, 1999:327); (Gieselmann, 2010). Nadalje, mora se naglasiti činjenica da film nije stvarnost, nego samo imitacija stvarnosti, što moraju uvidjeti i nastavnici i učenici. Prema tome, priprema nastavnika za obradu filma igra važnu ulogu i smatra se jednim od glavnih preduvjeta za obradu filma u nastavi. Stoga će se u sljedećem poglavlju odgovoriti na pitanja *Kako se nastavnik može adekvatno pripremiti za obradu filma i koje su daljnje pretpostavke za korištenje filma u nastavi?*

3.2. Preduvjeti za korištenje filma kao nastavnog sredstva

Didaktika implementiranja filma u nastavu se ne smije svesti na prikazivanje cijelog filma u jednom ili više nastavnih sati, bez obrade njegovog sadržaja, raspodjele zadataka ili uopće objašnjavanja cilja prikazivanja filma. Gledanje filma na nastavi ne može za učenike značiti isto što i gledanje filma kod kuće ili u kinu. Da bi se napravila distinkcija između takvih okolina, potrebno je pri obradi filma na nastavi ispuniti određene preduvjete. Ti preduvjeti moraju biti još iscrpniji ukoliko želimo poticati razvoj MKK-e kod učenika pa će u nastavku oni biti prezentirani i objašnjeni.

S ciljem stvaranja zanimljivog nastavnog sata i motivirajuće radne okoline pomoću filma, potrebna je najprije valjana priprema nastavnika za sat. Priprema nastavnika se odnosi na različite aspekte organizacije nastave, obrade filma i međukulturnih tema. Nastavnik mora najprije složiti nastavni plan u kojem su jasno određeni ciljevi i ishodi, metode, materijali i sredstva kojima će se koristiti u nastavi i artikulacija nastavnog sata. Nastavnik će sebi olakšati planiranje nastave ukoliko najprije sam sebe preispita o mogućnostima i sposobnostima učenika za obradu filma i međukulturnim temama na temelju dosadašnjeg iskustva s pojedinim razredima (Kuchenbuch, 2005) tj. u kojoj mjeri su učenici upoznati s analizom filma i koliko je razvijena njihova MKK-a. Nastavnik mora biti svjestan da učenici dolaze na nastavu s različitim iskustvima, mišljenjima i stavovima pa mora s oprezom obrađivati međukulturne teme da bi se izbjegli nekontrolirani sukobi i rasprave pri obradi kritičnih situacija u filmu.

Upravo je zbog navedenih situacija potrebno osvrnuti se i na kompetencije

nastavnika. Obrada filma zahtijeva visoku razinu medijske kompetencije koja najprije mora biti razvijena kod nastavnika, da bi je oni mogli posredovati i poticati njen razvoj kod učenika. Pod pojmom medijske kompetencije podrazumijevamo sposobnost komuniciranja u različitim društvenim i kulturnim kontekstima putem medija, kreativno korištenja medija kao mogućih instrumenata za formiranje identiteta, selektiranje onog bitnog iz medija i njihovo kritičko procjenjivanje (Norbert Groeben u: Faulstich, 2002). U ovom slučaju nailazimo na problem radi znanstveno dokazane činjenice da nastavnici nemaju zadovoljavajuću razinu medijske kompetencije (Hugger, 2004). S jedne strane, poželjno je podržavati odlazak nastavnika na seminare i predavanja koji tematiziraju razvoj medijske kompetencije, s ciljem razvijanja njihovih vještina i poticanja cjeloživotnog učenja. S druge strane, potrebno je uvesti promjene na razini fakultetskog obrazovanja budućih nastavnika.

Razvoj medijske kompetencije tj. u kontekstu ovog rada razvoj znanja, vještina i sposobnosti potrebnih za analizu filma, potreban je ne samo za pravilno posredovanje filmskog sadržaja, nego i za prilagodbu tog sadržaja nastavnom okruženju. U prethodnom poglavlju je već naglašeno kako cilj snimanja filma nije njegovo korištenje u nastavi. Dakle, njegov se sadržaj mora prilagoditi nastavnoj cjelini, što je nemoguće ako nastavnik ne zna analizirati i iščitati glavne i sporedne poruke filma, objasniti funkciju filmskih sredstava i što se s njima želi postići (Efthimiadou, s. a.). Osim sadržajne obrade filma potrebno je provjeriti je li učionica opremljena uređajima za prikazivanje filma kao što su računalo, projektor i ima li pristup internetu ... Ako se film prikazuje preko interneta, moraju se koristiti dozvoljene stranice koje su u skladu s autorskim pravima.

Nakon što su razrađeni preduvjeti koji se odnose na nastavnika, neophodno je nadovezati se na učenike. Kvalitetna analiza filma ovisi o medijskoj kompetenciji ne samo nastavnika, nego i učenika. Prije prikazivanja filma učenici moraju biti upoznati s filmskim sredstvima, njihovom ulogom u filmu i kritičkom analizom sadržaja filma. Razumljivo je da će neki učenici imati bolje, a neki lošije predispozicije za rješavanje takvih zadataka, zbog čega nastavnik mora na početku sata skrenuti pažnju na navedene elemente i razjasniti ih prije gledanja filma ili filmskih sekvenci.

Zaključno možemo konstatirati da za primjereno korištenje filma moramo uzeti u obzir vanjske uvjete u učionici te medijsku i međukulturnu kompetenciju kako nastavnika, tako i učenika. Upravo te dvije kompetencije određuju primjerenost korištenih metoda za obradu filma te analizu i posredovanje ciljanog sadržaja filma. Presudna uloga za poštivanje navedenih pretpostavki leži u odabiru prikladnog filma za

nastavu, a u diskursu ovog rada u odabiru filma za razvoj MKK-e. Stoga će se u sljedećem poglavlju prikazati i opći i specifični kriteriji za odabir filma za razvoj MKK-e.

3.3. Kriteriji za odabir filma

Zbog velikog broja filmova kojima smo okruženi, nameće se pitanje kriterija po kojima možemo prepoznati primjeren film za korištenje u nastavi. Ti kriteriji su prvenstveno upućeni nastavnicima jer su upravo oni ti, koji donose odluku o odabiru filma. Kada još uz to ograničimo odabir na film primjeren za razvoj MKK-e, nailazimo na zadatak koji nije tako lako ispuniti, ali prema narednim kriterijima će nastavnici biti u mogućnosti bolje, lakše i preciznije donijeti odluku.

Prvi kriterij poziva nastavnike da najprije jasno odrede nastavne ciljeve i ishode sata na kojem žele prikazati film. Na taj način tematski sužavaju ponudu filmova i olakšavaju završnu provedbu konstruktivnog poravnanja između različitih elemenata nastavnog plana.

Drugi kriterij naglašava važnost osobnih preferencija nastavnika (Gieselmann, 2010) zato što je jedan od konačnih ciljeva svake nastave da ona bude zanimljiva i motivirajuća ne samo učenicima, nego i nastavnicima. Ako nastavnik nije upoznat s filmom kojeg koristi ili ima razvijeno negativno mišljenje prema njegovom sadržaju, njegov angažman i dojmovi će se reflektirati na nastavu i stvoriti negativnu radnu atmosferu koja ne pogoduje širenju znanja učenika.

S tim je povezana i mogućnost identifikacije učenika sa sadržajem filma (Rösch i dr., 2011:16) i u kojoj mjeri će odabrani film biti zanimljiv učenicima (Herfurth, 2007:43). Prema tome, film treba sadržavati teme koje su istovremeno povezane s nastavnim sadržajem i trenutnim interesima učenika. Ti interesi se u ovom kontekstu odnose na međukulturne teme povezane s učenicima u trećem razredu srednje škole.

Ukoliko navedeni kriterij nije ispunjen, smanjuje se mogućnost sagledavanja sadržaja filma iz tuđe perspektive tj. iz perspektive pripadnika neke druge kulture iz razloga što učenici ne razumiju povezanost i odnos filmskog sadržaja (Rösch i dr., 2011:16). Iz navedenog razloga nastavnici moraju provjeriti potencijal filma za promjenu perspektive. U ovom slučaju ne možemo raspravljati o apsolutnoj relevantnosti ili zainteresiranosti za film jer se radi o umjetničkoj kreaciji koju pojedinci percipiraju na različite načine. Sass smatra da ipak postoje određeni kriteriji koji povećavaju interes učenika za film, a to je odabir zanimljivih i popularnih tema, napetost filma i obrada tema koje pobuđuju interes za stranu kulturu (Sass, 2007:8). Pri tome se treba provjeriti

suvremenost i podrijetlo filma. Iako postoje filmovi koji pripadaju filmskom kanonu i koji moraju biti barem spomenuti kroz obrazovanje pojedinca, za učenika je atraktivnije obraditi noviji film zato što on u pravilu ili obrađuje suvremne teme ili se bavi starim temama, ali na suvremen način.

Zadnji važan kriterij za odabir filma je način prezentacije filma na nastavi. Pri tome nije jasno utječe li zapravo odabir filma na način prezentiranja ili obrnuto. Ovisno o ciljevima i metodama nastave, film se može u nastavi primijeniti na četiri načina: kao blok, interval, „sendvič“ ili segment prikaz (Efthimiadou, s. a.). Film kao blok se koristi kada želimo prikazati cijeli film na nastavi. Ovakav način je karakterističan za dokumentarne ili kratke filmove zato što oni uglavnom ne traju duže od jednog školskog sata i nakon njihovog prikazivanja ostaje dovoljno vremena za rješavanje zadataka ili vođenje rasprave. Drugi način prikazivanja filma naziva se intervalni. Prikazuje se cijeli film u nastavi, ali ne u jednom školskom satu nego u više njih, poput intervala. Gledanje filma u više školskih sati je karakteristično za igrane filmove koji traju uglavnom duže od jednog školskog sata ili filmove koji sadrže široku paletu tema pa se mogu koristiti za više nastavnih jedinica. Nadalje, „sendvič“ prikaz filma je način uvođenja filma u nastavu tako da se prikažu samo neke filmske sekvence, a ostatak sadržaja se sažme i prepriča. Posljednji način prikazivanja je tzv. segment prikaz pri kojem se nastavnik odlučuje samo za gledanje jedne filmske sekvence bez prepričavanja ostatka radnje. Ovaj način prikazivanja se koristi pri obradi ciljanih tema.

Iz navedenih kriterija za odabir filma primjerenog za nastavu i poticanje MKK-e možemo zaključiti da se nastavnik susreće s mnogim ograničenjima koja povećavaju količinu uloženog truda. Ova zaključna napomena ne smije obeshrabriti nastavnike da koriste film u nastavi, već dati povod za stvaranje uspješnog i zanimljivog nastavnog sata koji će učenicima pružiti uvid u stranu kulturu. Predloženi preduvjeti i kriteriji služe kao smjernice za podršku nastavnicima u radu s filmom s ciljem uklanjanja potencijalnih problema i neugodnih iznenađenja u učionici prije, za vrijeme i nakon gledanja filma. Stoga će provjera i primjena teoretskih odrednica razređenih u ovom radu biti predstavljena u sljedećem glavnom poglavlju kroz didaktizaciju filma *Almanya. Willkommen in Deutschland* kao primjer poticanja razvoja MKK-e pomoću filma.

4. Didaktizacija filma *Almanya. Willkommen in Deutschland*

Za prikaz teoretskih objašnjenja i premisa o MKK-i i filmu kao nastavnom sredstvu u praktičnoj nastavi je odabran film *Almanya. Willkommen in Deutschland*. U sljedećem poglavlju će se najprije predstaviti osnovne informacije o filmu i njegov sadržaj. Zatim će se razraditi nastavni plan za obradu dva filmska isječka u dva školska sata (blok sat, 90 minuta), koji je namijenjen učenicima sociologije u trećem razredu gimnazije. Taj nastavni plan će se raščlaniti na osnovne elemente planiranja nastave, a potom će se izložiti osnovne etape nastave. Nakon prezentacije nastavnog plana, povezat će se odabir navedenog filma s općim kriterijima za odabir filma, da bi utvrdili u kojoj je mjeri film *Almanya. Willkommen in Deutschland* primjeren za nastavu i razvoj MKK-e.

4.1. O filmu *Almanya. Willkommen in Deutschland*

Informacije o filmu⁶:

Naslov: *Almanya. Willkommen in Deutschland*

Redatelj: Yasemin Samdereli

Scenarist: Nesrin und Yasemin Samdereli

Kamera: Ngo the Chau

Trajanje: 97 minuta

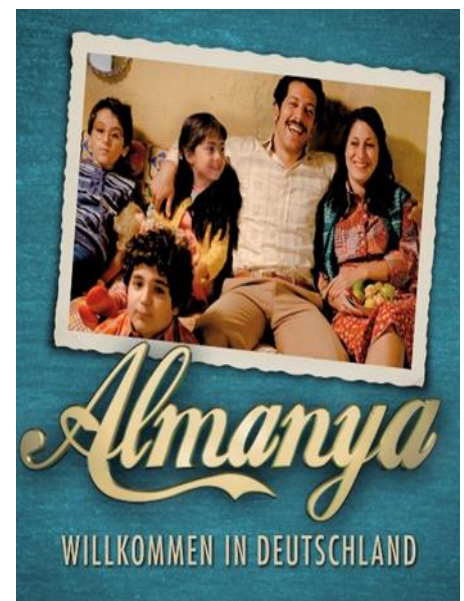
Godina izdanja: 2010.

Žanr: igrani film, komedija

Nagrade:

Njemačka filmska nagrada: najbolji igrani film (2011. g.)

Njemačka filmska nagrada najbolji scenarij (2011. g.)



7

⁶ <https://www.goethe.de/resources/files/pdf158/almanya-didaktisierung1.pdf> (Pristup: 11.10.2019.)

⁷ https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/91niH8ZBOAL._SX450_.jpg (Pristup: 11.10.2019.)

Sadržaj

U filmu *Almanya. Willkommen in Deutschland* se radi o turskoj obitelji koja se u 60-im godinama 20. st. preselila u Njemačku. Najprije je otišao djed Hüseyin Yilmaz, kao milijun i prvi gostujući radnik (njem. *Gastarbeiter*), a nedugo nakon njegovog odlaska mu se pridružila žena s troje djece. Na početku se prilagodba na novo okruženje činila vrlo teškom jer su postojale brojne kulturne razlike između njemačke i turske kulture: religije, zemlja, hrana, običaji itd. 45 godina kasnije se obitelj navikla na novu sredinu, ali kroz cijeli film se postavlja pitanje *Tko sam zapravo - Nijemac ili Turčin?* Pitanje identiteta posebno je izraženo kod unuka Cenka koji ima probleme u školi i to pitanje postavlja jednom prilikom na obiteljskom ručku. Na tom ručku djed Hüseyin obavještava ostatak obitelji o svojoj želji da zajedno kao obitelj posjete svoju domovinu Anatoliju jer je tamo kupio kuću. Zatim unuka Canan unuku Cenk u počinjje prepričavati priču o dolasku obitelji u Njemačku. Za vrijeme obiteljskog putovanja Canan daje pogled u prošlost i na šaljiv način opisuje dolazak i prilagodbu obitelji na život u novom okruženju. Putovanje u Anatoliju je obilježeno širokom paletom tema poput generacijskih sukoba, klišeja, predrasuda, izbjegličke politike, multikulturalnog društva, obrazovanja, migracija, identiteta, njemačke povijesti itd. Na kraju putovanja djed Hüseyin umire, a obitelj ga prema njegovoj želji odluči pokopati u selu u Anatoliji. Njegov sin Muhamed ostaje u selu, dok se ostatak obitelji vraća u Njemačku. Nakon povratka, unuk Cenk, u ime svog djeda kao milijun i prvog gostujućeg radnika u Njemačkoj, drži govor pred njemačkom predsjednicom vlade Angelom Merkel. Zaključno, film završava citatom Maxa Frischa „Zvali smo radnu snagu, a došli su ljudi“⁸ koji se referira na ugovor iz 1961. godine između Njemačke i Turske o primanju radne snage.

4.2. Nastavna cjelina i jedinica

Kao što je u prethodnom poglavlju navedeno, u filmu *Almanya. Willkommen in Deutschland* nalazi se veliki broj tema koje su relevantne za nastavu sociologije, no, radi tematskog i tehničkog ograničenja ovog rada, u ovom nastavnom planu će se obraditi samo nastavna jedinica o komponentama kulture. Fokus nastavnog plana je nastavna jedinica o kulturnim univerzalijama i razlikama unutar kojih se objašnjavaju pojmovi etnocentrizam i kulturnog relativizam. Osnovni izvori za obradu navedenih pojmova su Fanukov udžbenik za nastavu sociologije (Fanuko, 1997) i film *Almanya. Willkommen in*

⁸ Izvorni citat: „Wir riefen Arbeitskräfte, und es kamen Menschen.“

Deutschland. Ova nastavna jedinica pogoduje razvoju MKK-e zato što su učenici do ove točke već usvojili značenje kulture i njezinih komponenti te su svjesni postojanja i drugih kultura osim vlastite. Shodno tome, daljnji je korak obrada kulturnih razlika i podizanje MKK-e na višu razinu Bennetovog razvojnog modela.

4.3. Nastavni ciljevi i ishodi

Nastavni ciljevi u ovom radu su podijeljeni na obrazovne i odgojne ciljeve. Obrazovni cilj ovog nastavnog plana je usvajanje i razumijevanje pojmova *kulturne univerzalije i razlike, etnocentrizam i kulturni relativizam*. Također, cilj je da učenici budu sposobni prepoznati navedene pojmove u filmskim sekvencama te kritički analizirati isječke filma. Završni cilj je usporedba sadržaja filmskih isječaka s vlastitom kulturom. S druge strane, odgojni ciljevi korespondiraju u većoj mjeri s razvojem MKK-e. Prema tome, cilj obrade ove nastavne jedinice je osvijestiti vlastitu kulturu učenika i razviti otvorenost i toleranciju prema pripadnicima drugih kultura i pojavama unutar njih. Pri tome se moraju naglasiti posljedice različitih stavova.

Ako se nastavni ishodi podudaraju s nastavnim ciljevima, možemo reći da je nastavnik uspješno ispunio svoju ulogu poučavanja, ali da su i učenici uspješno ispunili svoju ulogu učenja. Postoji nekoliko nastavnih ishoda koji su za očekivati nakon ovog nastavnog sata. Organizacija tih ishoda je provedena na temelju Bloomove taksonomije, a usmjerena je na prve četiri faze od sveukupno šest faza kognitivnog područja: znanje, razumijevanje, primjena i analiza (Baumgartner, 2014:36-40). Dakle, učenici će nakon nastavnog sata moći definirati kulturne razlike i univerzalije, etnocentrizam i kulturni relativizam te ih prepoznati u filmskim sekvencama. Oni će razumjeti njihovo značenje i biti u mogućnosti primijeniti nova znanja u simuliranim situacijama. Završno će biti sposobni usporediti obilježja turske i njemačke kulture s vlastitom i analizirati sadržaj filmskih sekvenci.

4.4. Artikulacija nastavnog sata

4.4.1. Uvod

Nastavnica pozdravlja učenike i najavljuje obradu nove nastavne jedinice koja je dio poglavlja o kulturi. Provjerava usvojenost prethodnog znanja postavljanjem pitanja *Što je to kultura i koje su njezine komponente?* Nakon dobivenih odgovora, nastavnica obavještava učenike da će se na ovom sati baviti elementima koji u isto vrijeme spajaju i odvajaju više različitih kultura. Također, obavještava učenike da će obraditi te elemente na temelju dva filmska isječka iz filma *Almanya. Willkommen in Deutschland*. Nastavnica ukratko informira učenike o temi filma, preseljenje turske obitelji u Njemačku i proces prilagodbe na novu okolinu. Uvodna aktivnost traje 5 minuta.

4.4.2. Razrada

Nastavnica dijeli razred u grupe sastavljene od četiri učenika i predaje svakoj grupi radni listić A i radni listić B (Prilog 1 i Prilog 2). Na radnom listiću A se nalaze pitanja povezana s prvim isječkom *Oproštaj obitelji* (23:51-26:45), a na radnom listiću B se nalaze pitanja povezana s drugim isječkom *Dolazak obitelji u Njemačku* (40:59-43:27). Na svakom radnom listiću su po dva pitanja. Učenici se moraju dogovoriti u grupi koji par će odgovoriti na koje pitanje. Važno je da par, koji je na radnom listiću A zadužen za odgovor na prvo pitanje, ne odgovara i na radnom listiću B na prvo pitanje. Na taj način svaki par odgovara na jedno pitanje povezano s filmskim izražajnim sredstvima i na jedno povezano s obilježjima njemačke kulture. Nakon što učenici u grupama odluče koji član će biti zadužen za koje pitanje, nastavnica prikazuje najprije prvi isječak i nakon njega odmah drugi isječak. Prvi dio razrade traje 12 minuta unutar kojeg je uključeno i vrijeme gledanje filmskih sekvenci.

Nakon gledanja filmskih isječaka, učenici imaju pet minuta da napišu odgovore i da se konzultiraju s ostalim članovima grupe. Za to vrijeme nastavnica obilazi grupe, provjerava napredak i odgovara na pitanja učenika ako postoje neke nejasnoće. Prvo pitanje s oba radna listića se odnosi na analizu filmskih sekvenci i kritičnu interpretaciju nekih filmskih izražajnih sredstava poput muzika, boje i osvjetljenje. Parovi u pojedinim grupama, koji su bili zaduženi za prvo pitanje, prezentiraju svoje odgovore. Nastavnica ih pri tome potiče da kritički interpretiraju sadržaj filma. U ovoj fazi je ključno osvijestiti učenicima da je film proizvod ljudske kreacije i da nije potpuna imitacija stvarnosti. Odgovore na prvo pitanje s radnih listića predstavljaju prvo parovi koje su rješavale radni listić A, a potom parovi s radnim listićem B. Drugi dio razrade traje 15 minuta.

Treći dio razrade se fokusira na drugo pitanje s radnih listića A i B, prema kojem su učenici imali za zadatak ispisati obilježja pripadnika njemačke kulture u lijevi krug na radnim listićima. Nastavnica iscrtava Venov dijagram na ploču identičan dijagramu na radnim listićima. U lijevom krugu će biti ispisana obilježja njemačke kulture, a u desnom krugu će biti obilježja turske kulture. Zatim svaki par prezentira svoje odgovore, a nastavnica ih u natuknicama zapisuje u krug koji se odnosi na njemačku kulturu. Nakon što je lijevi krug ispunjen, učenici kroz diskusiju određuju karakteristike turske kulture, a nastavnica ih zapisuje u desni krug Venovog dijagrama i s dodatnim potpitanjima i komentarima navodi na točne odgovore. Učenici također moraju zapisati odgovore u Venov dijagram na radnom listiću. Ovaj dio razrade traje 20 minuta.

U četvrtom dijelu razrade nastavnica usmjerava pažnju učenika na središnji dio Venovog dijagrama. Unatoč razlikama između kultura, postoje univerzalni kulturni obrasci koji se nalaze u svakoj kulturi. Ona postavlja pitanje učenicima *Postoje li zajedničke kategorije između njemačke i turske kulture, iako su one različite?* Ako učenici odmah ponude odgovore, nastavnica ih zapisuje u Venov dijagram. U suprotnom slučaju, nastavnica potiče točne odgovore s potpitanjima i u konačnici usmjerava učenike na 60. str. u udžbeniku o kulturnim univerzalijama i 88 univerzalnih značajki kulture prema antropologu Georgeu Murdocku. Ako u dijagramu nisu navedene neke od bitnih kulturnih univerzalija, koje se nalaze u tekstu u udžbeniku, učenici moraju samostalno nadopuniti dijagram. Ovaj dio razrade traje 15 minuta.

U završnom dijelu razrade nastavnica postavlja pitanje učenicima *Što mislite, stupa li pojedinac u suvremenom društvu češće nego prije u kontakt s pripadnicima različitih kultura i što je tome razlog?* Nakon što nekoliko učenika odgovori na pitanje, nastavnica naglašava važnost dvaju pojava pri međukulturnim interakcijama: etnocentrizam i kulturni relativizam. Nastavnica objašnjava etnocentrizam kao kulturnu pojavu razumijevanja drugih prema standardima vlastite kulture, a kulturni relativizam kao kulturnu pojavu razumijevanja druge kulture sa stajališta te kulture. Navedene definicije povezuje sa sadržajem filmskih isječaka i pita učenike koja je od navedenih kulturnih pojava istaknutija u prikazanim isječcima i na temelju čega su to zaključili. Nakon što učenici ustanove pojavu etnocentrizma u filmskim isječcima, nastavnica zadaje sljedeći zadatak. Učenici moraju razmisliti djeluju li oni osobno u međukulturnim situacijama kroz etnocentrizam ili kroz kulturni relativizam. Na jedan kraj učionice postavlja natpis „etnocentrizam“ i s trakom ga spaja s natpisom „kulturni relativizam“ na drugom kraju učionice (Prilog 4). Zatim objašnjava učenicima da traka s dva natpisa

predstavlja barometar stavova. Zadatak je pozicionirati se na mjesto unutar barometra koji odgovara njegovom ili njenom osobnom stavu o vlastitom djelovanju u međukulturnim situacijama. Pozicija ne mora biti apsolutna. Moguće je pozicionirati se i između, ako učenici nisu sigurni kojem polu više pripadaju, odnosno stati bliže etnocentrizmu ili kulturnom relativizmu. Stupnjevi su na traci naznačeni. Završni dio razrade traje 15 minuta.

4.4.3. Zaključak

Nastavnica upućuje učenike da se vrate u svoje grupe zbog rekapitulacije nastavne jedinice. Svaka grupa dobiva šest kartica na kojima se nalaze osnovni pojmovi i njihove definicije (Prilog 3). Zadatak je u grupi spojiti tri pojma s tri definicije. Nakon što učenici spoje definicije, dobrovoljci čitaju rezultate i na taj način sumiraju nastavnu jedinicu. Potom nastavnica objašnjava domaću zadaću. Učenici moraju u Venovom dijagramu zaokružiti obilježja njemačke i turske kulture koja su nasličnija njihovoj kulturi. S obzirom da je Hrvatska homogena država, pretpostavit ćemo da će većina učenika uspoređivati napisana obilježja s hrvatskom kulturom. Ovisno o tome u kojem dijelu dijagrama imaju najviše zaokruženih obilježja, moraju istražiti jedan razlog zašto je hrvatska sličnija turskoj odnosno njemačkoj kulturi. Razlozi će na sljedećem satu biti izloženi i stavovi učenika izmjereni u još jednom barometru stavova. Zaključak sata traje 8 minuta.

4.5. Nastavne metode i oblici rada

Predstavljeni nastavni sat sastoji se od više nastavnih metoda, tehnika i oblika rada pa će oni biti prezentirani s obzirom na faze artikulacije nastavnog sata. U uvodnom dijelu prevladava frontalni oblik nastave, popraćen metodom usmenog izlaganja nastavnice u kombinaciji s metodom razgovora.

Faza razrade je podijeljena na pet dijelova. U prvom dijelu su učenici podijeljeni u grupe što se naziva suradničkom nastavom, a oblik grupe je slagalica jer su uloge u pojedinim grupama podijeljene. Svaki par unutar grupe odgovara na dva pitanja. Nastavnica koristi audiovizualnu metodu korištenjem filmskih isječaka, a dogovori unutar grupa se vode metodom slobodnog razgovora. Sljedeći dio unutar faze razrade se isto odvija kao suradnička nastava tj. slagalica. Unutar grupe se koriste metoda slobodnog razgovora, a funkcija nastavnika je svedena na ulogu promatrača, moderatora i pratitelja u procesu učenja, s ciljem poticanja učenikove autonomije pri učenju. Učenici prezentiraju svoje odgovore metodom usmenog izlaganja u kombinaciji s razgovorom.

Treći dio faze razrade nastavlja se u grupnom radu slagalice. Nastavnica koristi nastavnu tehniku Venov dijagram, koja se djelomično ispunjava metodom izlaganja u kombinaciji s razgovorom, a djelomično vođenom raspravom o karakteristikama turske kulture. U četvrtom dijelu razrade mijenja se oblik nastave iz suradničkog u frontalnu i individualnu nastavu. Nastavnica se i dalje koristi tehnikom Venov dijagram, koji se ispunjava kroz vođenu diskusiju i kroz samostalnu nadopunu učenika pomoću teksta u udžbeniku (metoda čitanja teksta). Zadnji dio faze razrade nastavlja se u frontalnom obliku i vođenom diskusiju. Za razliku od prethodnih vođenih diskusija, ova je popraćena nastavnom tehnikom Waltzov lijevak. Postavljena su tri pitanja koja se poput lijevka sužavaju s općeg pitanja na individualno i subjektivno mišljenje učenika. Waltzova tehnika lijevka je nadopunjena nastavnom tehnikom barometra stavova koja je potakla učenike na psihomotoričku aktivnost.

U zaključku nastavnica sumira nastavni sat kroz suradničku nastavu. Učenici u grupama i kroz slobodan razgovor spajaju pojmove s definicijama, a metodom usmenog izlaganja predstavljaju svoja rješenja. Završno nastavnica zadaje zadaću u frontalnom obliku.

4.6. Nastavna sredstva i pomagala

Pri provedbi raščlambe artikulacije sata na nastavne elemente, možemo primijetiti da se koristi veliki broj nastavnih sredstava i pomagala. Njihova raznolikost se najviše očituje u razradi i zaključku zato što se u uvodu ne pojavljuju nikakva nastavna sredstava ili pomagala. U tom dijelu nastavnica samo usmeno obavještava učenike o ciljevima i sadržaju predstojećeg sata.

U razradi se kao osnovno nastavno sredstvo koristi radni listić i film tj. dva filmska isječka. Prvi isječak tematizira oproštaj majke i djece od prijatelja i obitelji u Anatoliji (*Oproštaj obitelji*, 23:51-26:45). Drugi isječak prikazuje dolazak ostatka obitelji (majke i djece) u Njemačku i promjene s kojima se susreću (*Dolazak obitelji u Njemačku*, 40:59-43:27). U završnom dijelu učenici koriste, kao nadopunu, tekst u udžbeniku i natpise „etnocentrizam“ i „kulturni relativizam“ povezane trakom. Od nastavnih pomagala koristi se CD, računalo i projektor za prijenos filma, a ploča i kreda za ispunjavanje Venovog dijagrama.

U zaključku se kao nastavna sredstva koriste kartice s pojmovima i definicijama.

4.7. Ispunjava li film *Almanya. Willkommen in Deutschland* kriterije za odabir filma?

Jedan od glavnih zadataka filmske didaktike za razvoj MKK-e je odabir primjerenog filma za nastavu. U nastavku će se provest konstruktivno poravnanje filma *Almanya. Willkommen in Deutschland* s kriterijima iz teoretskog poglavlja (3.3. Kriteriji za odabir filma).

Prvi kriterij se odnosi na korelaciju između postavljenih ciljeva i ishoda nastavne jedinice s temama koje se obrađuju u filmu. S obzirom da je osnovni cilj i tema nastavne jedinice učenje o kulturnim razlikama i univerzalijama te razvoj MKK-e iz etnocentrizma prema kulturnom relativizmu, ovaj film ispunjava prvi kriterij zbog tematiziranja kulturnih razlika između njemačke i turske kulture. Obradena dva filmska isječka sastoje se od velike količine karakteristika njemačke kulture percipirane iz perspektive turskih pojedinaca. Samo neke od navedenih karakteristika su da je ključan dio njemačke prehrane krumpir, da su Nijemci visokog rasta te da je u Njemačkoj hladno. Također, bitno je naglasiti kako se, prema uspostavljenim ciljevima i ishodima ove nastavne jedinice te odabranim filmskim isječcima za obradu, učenicima pruža prilika da razviju vlastitu MKK-u prema trećoj fazi Bennettovog modela (eng. *minimization of diversity*).

Sljedeći kriterij naglašava važnost osobnih preferencija nastavnika. U tom kontekstu mogu pobliže objasniti kredibilitet ovog filma samo iz vlastite perspektive. Kao studentica germanistike i sociologije smatram film izrazito zanimljivim jer na humorističan način obrađuje istovremeno sociološke teme i teme važne za njemačko društvo. Osim toga istaknuto je pitanje identiteta gostujućih radnika (njem. *Gastarbeiter*), što smatram usko povezanim s hrvatskom kulturom zbog velikog broja hrvatskih iseljenika u Njemačkoj.

Iz tog istog razloga navedeni film pobuđuje zanimanje kod učenika u hrvatskom obrazovnom sustavu te povećava mogućnost njihove identifikacije s filmom. Zbog izbjegličkog vala Hrvata u Njemačku početkom devedesetih godina 20. stoljeća, veliki broj učenika je, ili osobno prošao kroz slično iskustvo, ili je kroz rodbinske odnose i poznanstva upoznat s tom pojavom iz druge ruke. Međutim, postoji i dalje veliki broj Hrvata koji iseljavaju u Njemačku i rade kao gostujući radnici (njem. *Gastarbeiter*) pa se takvo iskustvo kod učenika može samo intenzivirati.

Stoga je i mogućnost učenika za preuzimanje tuđe perspektive puno veća zato što se ta, tzv. turska perspektiva, u filmu ne razlikuje puno od perspektive učenika. U slučaju da se i kod nekih pojedinaca razlikuje, postoje povijesna i iskustvena objašnjenja koja

učenicima mogu olakšati proces shvaćanja filma. Ujedno je bitno naglasiti da se radi o suvremenom igranom filmu s velikim brojem humorističnih scena, koje na zanimljiv način obrađuju suvremene društvene probleme poput pitanja identiteta, izbjeglica, konflikta generacija, migracija, svakodnevnih običaja, religija itd.

Zadnji kriterij je odabir načina prezentacije filma na nastavi. Za potrebe ove nastavne jedinice odabran je segment prikaz filma jer se radi o igranom filmu koji traje 97 minuta i ne može se pogledati i obraditi u dva školska sata. Odabrana su dva isječka iz filma kako bi se na taj način obradile ciljane teme i izbjegle digresije. Kao što je već u više navrata spomenuto, navedeni film obiluje temama relevantnim za nastavu sociologije, zbog čega postoji veliki potencijal da se tokom nastave izgubi fokus s teme nastavne jedinice o kulturnim razlikama. S druge strane, taj isti film može poslužiti za obradu daljnjih nastavnih jedinica sociologije. Još jedan razlog za odabir segmenta prikaza filma su duge muzičke pauze između scena ispunjene orijentalnom muzikom, što u kontekstu ovog rada nije relevantno.

Prema navedenoj razradi kriterija možemo zaključiti da film *Almanya. Willkommen in Deutschland* ispunjava kriterije za odabir filma za nastavu i da je primjeren za obradu nastavne jedinice o kulturnim razlikama i za razvoj MKK-e.

5. Zaključna razmatranja

U okvirima ovog rada nastojali smo predstaviti kompleksnost koncepta MKK-e i njezin razvoj u suvremenoj nastavi pomoću filma kao nastavnog sredstva. Rezimirajući osnovne postavke iz literature, možemo zaključiti da složenost MKK-e proizlazi iz različitih perspektiva i stajališta te da se radi o dugotrajnom i zahtjevnom procesu čiji optimalan razvoj u nastavnom kontekstu još nije definiran. S obzirom na rastuću multikulturalnost današnjeg društva, MKK-a igra važnu ulogu u privatnom, poslovnom i društvenom razvoju pojedinca. Cilj ovog rada nije pružiti savršen recept za korištenje filma pri razvoju MKK-e, nego predstaviti dinamičnu i zanimljivu didaktizaciju koja u obzir uzima kriterije i pretpostavke iz teoretskog dijela rada.

U prvom konceptualnom dijelu je istaknuto da potpuna integracija međukulturnih vrijednosti nije moguća u okviru nastave, uslijed nedostatka direktnog kontakta sa stranom kulturom. Iz navedenog razloga je većina nastavnih ciljeva u praksi fokusirana na središnje faze razvojnog modela MKK-e. Te središnje faze su ključne za vidljiv napredak učenika jer u njima učenik postupno prelazi iz etnocentrizma u kulturni relativizam. To znači da učenici usvajaju vještine i senzibiliziraju se za sagledavanje postupaka i činjenica o drugoj kulturi sa stajališta nje same, a ne iz perspektive vlastite kulture. Pri tom se procesu ujedno ruše čvrste granice kulture, kao zatvorenog „kontejnera“, i njezina razlikovna uloga usmjerava se k postmodernom shvaćanju kulture kao društvenog koncepta s fluidnim granicama i unificiranom ulogom. Unatoč nedostatku direktnog kontakta sa stranom kulturom, prijelaz učenika iz kontroliranog nastavnog konteksta u nekontrolirano svakodnevno okruženje je moguće olakšati korištenjem filma radi njegovih brojnih prednosti.

Štoviše, esencija filma kao medija je imitacija stvarnosti te ga zato možemo interpretirati kao proizvod kulture koji u sebi sadrži veliki međukulturni potencijal. Kako pomoću filma možemo prikazati veliku količinu sadržaja na različitim vremenskim razinama i u kratkom roku, bitno je naglasiti i ekonomičnost njegovog korištenja u nastavi. Ipak, nastavnici moraju biti svjesni da film nije primarno namijenjen za korištenje u nastavi i da ga svaki pojedinac subjektivno interpretira. Prema tome, bitno je da nastavnici temeljito analiziraju i preispitaju sadržaj filma kako bi se izbjegli nesporazumi i neugodne situacije tokom sata. Ključan faktor u tom procesu je medijska kompetencija nastavnika, ali i učenika, te odabir primjerenog filma za nastavni kontekst i obradu zadane nastavne jedinice.

Za ispunjavanje navedenih preduvjeta i pretpostavki u nastavi sociologije

odabrane su dvije filmske sekvence iz filma *Almanya. Willkommen in Deutschland*. U praktičnom dijelu ovog rada se iskoristio komunikativni i međukulturni potencijal filmskih isječaka. U središtu se nalazi podizanje svijesti o kulturnim razlikama i kritička analiza prikazanih sekvenci, raspoređena u tri osnovna dijela nastave: uvod, razrada i zaključak. Uvođenjem različitih nastavnih metoda, tehnika, sredstava i pomagala formirane su zanimljive nastavne aktivnosti, koje u pravilu ne traju duže od 20 minuta, što zadržava pažnju učenika i čini predloženi sat dinamičnim.

Naposljetku, važno je istaknuti da je Hrvatska homogena zemlja, što nužno ne znači da se unutar državnog školskog sustava ne treba poučavati učenike o poštivanju različitih kulturnih obrazaca. Uzimajući u obzir nedavne promjene u samoj Europi, pa tako i u Hrvatskoj, ubrzo ćemo se susresti s velikim brojem pripadnika različitih kultura. Iz tog razloga naši učenici moraju biti spremni za takve susrete, a škola, kao glavna obrazovna i odgojna ustanova, im mora pružiti priliku da skupe znanja i razviju vještine za primjerenu interakciju s pripadnicima drugih kultura.

Literatura

- Allemann-Ghionda, C. (2008). *Interkulturelle Bildung in der Schule*. URL: <https://cutt.ly/IedWsrN> (18.10.2019)
- Baričević, V. (2015). Izbjeglička i migracijska pitanja kao izvor trajne krize Europske unije: neuspjeh europskih politika azila i migracija. *Političke analize*, 6(23), 3-14.
- Bartulović, M., & Kušević, B. (2016). *Što je interkulturno obrazovanje. Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike*. Zagreb: Centar za mirovne studije.
- Bauer, G. (2010). Lehrfilme. U S. Nothnagel, J. Straub, & A. Weidemann (Ur.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz?: Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch* (str. 375-386). Bielefeld: transcript Verlag.
- Baumgartner, P. (2014). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden: ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster: Waxmann Verlag.
- Bedeković, V. (2011). Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 139-149.
URL: <https://cutt.ly/KedWck5> (18.10.2019)
- Bolten, J. (2007). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentra für politische Bildung Tübingen.
- Byram, M. (2005). Uvodno poglavlje. U *Bez predrasuda i stereotipa, interkulturalna komunikacijska kompetencija u društvenom i političkom kontekstu* (str. 15-21). Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- Čačić-Kumpes, J. (2004). Politike reguliranja kulturne i etničke različitosti: o pojmovima i njihovoj upotrebi. *Migracijske i etničke teme*(2-3), 143-160.
- Caspari, D., & Schinscke, A. (2009). Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht-Entwurf einer Typologie. U *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation* (str. S. 273-282). Tübingen: Narr.
- Deadorff, D. K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Sage.
- Dowd, J. (1999). Waiting for Louis Prima: on the possibility of a sociology of film. *Teaching Sociology*, 27, 324-342.
- Efthimiadou, N. (s. a.). *Filme im DaF-Unterricht*. Thessaloniki: Goethe Institut.
URL: <https://cutt.ly/IedWWO9>
- Fanuko, N. (1997). *Sociologija*. Zagreb: Profil.
- Faulstich, W. (2002). *Einführung in die Medienwissenschaft*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Giddens, A. (2007). *Sociologija*. Zagreb: Globus.
- Gieselmann, M. (2010). Spiel- und Dokumentarfilme. U S. Nothnagel, J. Straub, & A. Weidemann (Ur.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz?: Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch* (str. 361-374). Bielefeld: transcript Verlag.

- Gundara, J. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. London, New Delhi, Thousand Oaks: Sage.
- Hammer, M., Bennett, M., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 421-443. URL: <https://cutt.ly/2edWYmD> (18.10.2019)
- Herfurth, H.-E. (2007). Die fetten Jahren sind vorbei. *Fremdsprache Deutsch*, 36, 42-46. URL: <https://cutt.ly/9edWUSQ> (18.10.2019)
- Hesse, H. G. (2009). Zur Messung interkultureller Kompetenz aus psychologischer Sicht. U M. Byram, & H. Adelheid (Ur.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation* (str. 161-177). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hesse, H. G., & Göbel, K. (2007). Interkulturelle Kompetenz. U B. Beck, & E. Klieme (Ur.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)* (str. 256-272). Weinheim u.a.: Beltz Verlag. URL: <https://cutt.ly/GedWPbr> (16.6.2019)
- Horstmann, S. (2010). Förderung von interkultureller Kompetenz durch Auseinandersetzung mit Filmen? U C. Chlosta, & M. Jung (Ur.), *DaF integriert. Literatur - Medien - Ausbildung. 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008 an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Materialien Deutsch als Fremdsprache* (S. 59-71). Göttingen: Universitätsverlag. URL: <https://cutt.ly/qedWAjg> (18.10.2019)
- Hugger, K. U. (2004). Neue Medien und Hochschullehrer: Zu Hinderungsgründen und Widerständen. U K. Bett, J. Wedekind, & P. Zentel (Ur.), *Medienkompetenz für die Hochschullehre. Medien in der Wissenschaft* (str. 269-273). Münster: Waxmann.
- Jang, H., & Reeve, J. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. URL: <https://cutt.ly/EedWDrK> (18.10.2019)
- Jokić, T., & Petrović, D. (2016). Interkulturalna osjetljivost nastavnika i činioci uspešnog sprovođenja interkulturalnog obrazovanja u Srbiji. U T. Jokić, & D. Petrović (Ur.), *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji—Regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj* (str. 128-154). Beograd: Centar za obrazovne politike. URL: <https://cutt.ly/2edWDMh> (18.10.2019)
- Kerla, M., & Repišti, S. (2013). Socijalno Samopoštovanje I Interkulturalna Osjetljivost Srednjoškolaca. *Pedagogija*, 3, 451-461. URL: <https://cutt.ly/7edWFFE> (18.10.2019)
- Knapp, A. (2002). Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive. U G. Auernheimer (Ur.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (str. 63-78). Opladen: Leske+Budrich.
- Kneer, G., & Schroer, M. (2009). *Handbuch Soziologische Theorien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuchenbuch, T. (2005). *Filmanalyse.Theorien.Methoden.Kritik*. Köln, Wien,Weimar: Böhlau Verlag

- Lange, S. (2007). *Einführung in die Filmwissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Leschke, R. (2003). *Einführung in die Medientheorie*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Maletzke, G. (1996). *Interkulturelle Kommunikation: zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher verlag.
- Moosmüller, A. (2000). Die Schwierigkeit mit dem Kulturbegriff in der Interkulturellen Kommunikation. U R. Alsheimer , A. Moosmüller, & K. Roth (Ur.), *Lokale Kulturen in einer globalisierenden Welt: Perspektiven auf interkulturelle Spannungsfelder* (str. 15-31). Berlin, Münster, München, New York: Waxmann. URL: <https://cutt.ly/MedWJta> (18.10.2019)
- Nagel, B. (2004). *Konzeption und Evaluation interkultureller Lehr-Lern-Arrangements in der Berufsbildung. Dissertation*. Osnabrück: Universität Osnabrück, Fachbereich Hummanwissenschaften. URL: <https://cutt.ly/xedWJOB> (18.10.2019)
- Petravić, A. (2016). *Međukulturna kompetencija u nastavi stranih jezika : od teorijskih konceptata do primjene*. Zagreb: Školska knjiga.
- Petravić, A., & Šenjog Golub, A. (2012). *Auf dem Weg zum interkulturellen Sprecher*. Zagreb: Školska knjiga.
- Piršl, E. (2014). Modeli interkulturalne kompetencije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(2), 203-215. URL: <https://cutt.ly/TedWJOS> (18.10.2019)
- Poole, M. E., Nielsen, S. W., Horrigan, L. M., & Langan-Fox, J. (1998). Competencies for professionals and managers in the context of educational reform. *International Journal of Lifelong Education*, 17(2), 87-107. URL: <https://cutt.ly/MedWKRL> (18.10.2019)
- Rathje, S. (1. Rujan 2006). Interkulturelle Kompetenz-Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11(3), 1-21. URL: <https://cutt.ly/tedWLu4> (18.10.2019)
- Reusser, K. (2000). Weiterentwicklung der fachpädagogischen Rolle von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(1), 85-86. URL: <https://cutt.ly/oedWLIR> (18.10.2019)
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja temeljci metodičkknjiževne enciklopedije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rösch, H., Pérez, N. B., Junker, P., & Merkle, J. (2011). *Interkulturelle Filmbildung in der Sekundarstufe I aller Schulformen – eine empirische Studie*. URL: <https://cutt.ly/xedWZID> (18.10.2019)
- Sass, A. (2007). Filme im Unterricht–Sehen (d) lernen. *Fremdsprache Deutsch*, 1(36), 5-13.
- Schröter, E. (2009). *Filme im Unterricht: auswählen, analysieren, diskutieren*. Beltz.
- Supek, O. (1989). Etnos i kultura. *Migracijske i etničke teme*, 5(2-3), str. 145-153. URL: <https://cutt.ly/YedWX4n> (18.10.2019)

- Timmermann, W. (2012). Interkulturelles Lernen durch produktive Videoarbeit: Ansätze und Ziele. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17(1), 1-15. URL: <https://cutt.ly/zedWCSf> (18.10.2019)
- Vijeće Europske unije. (2018). Preporuka vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. URL: <https://cutt.ly/SedWNO8> (18.10.2019)
- Volkmer, I. (2003). The global network society and the global public sphere. *development*, 46(1), 9-16. URL: <https://cutt.ly/OedWMeV> (18.10.2019)
- Wike, R., Stokes, B., & Simmons, K. (2016). Europeans fear wave of refugees will mean more terrorism, fewer jobs. *Pew Research Center*, 11, 2016. URL: <https://cutt.ly/jedW1TW> (18.10.2019)
- Yuen, C. (2010). Dimensions of diversity: Challenges to secondary school teachers with implications for intercultural teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 732-741. URL: <https://cutt.ly/VedW0iB> (18.10.2019)
- Zrnić, I. (2015). *Interkulturalna komunikacijska kompetencija varaždinskih gimnazijalaca*. Disertacija, Sveučilište Sjever, Varaždin. URL: <https://cutt.ly/HedW232> (18.10.2019)

Prilog

Prilog 1. Radni listić A

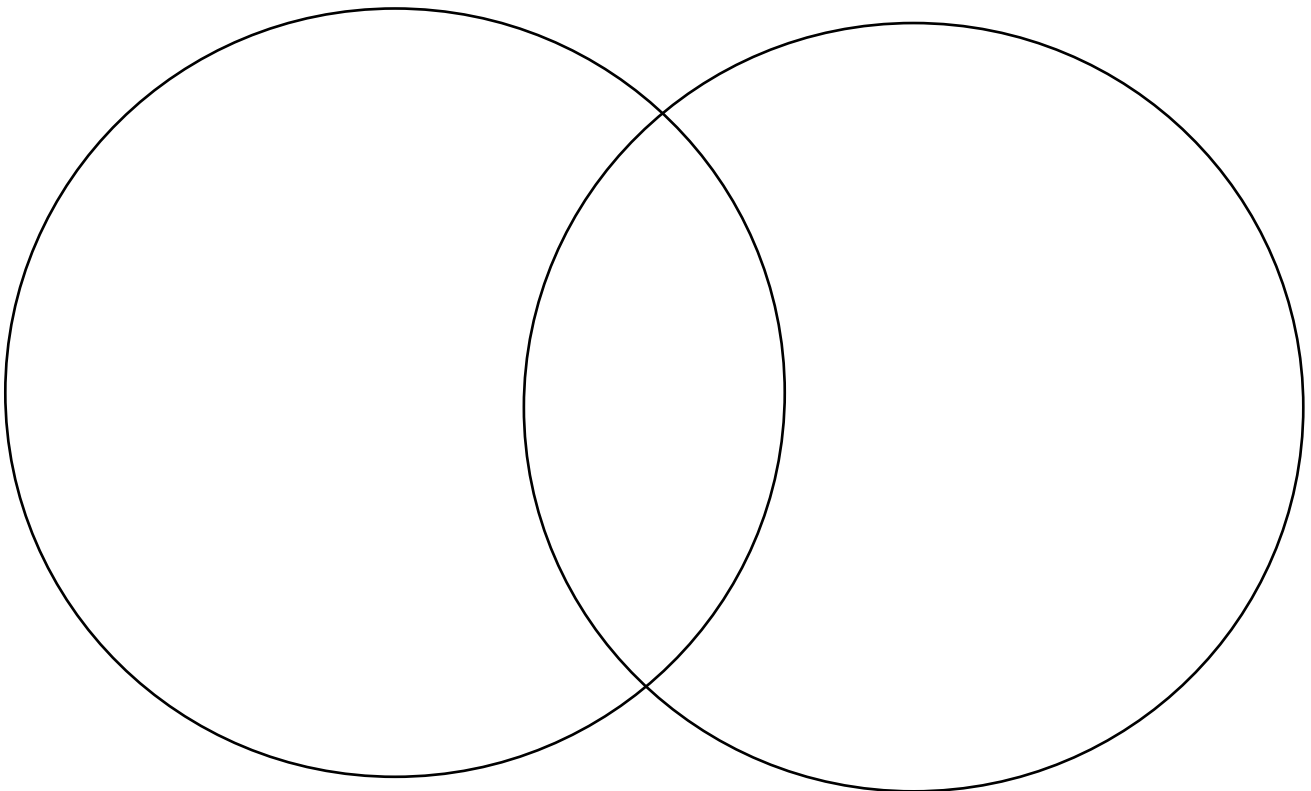
Grupa A – filmski isječak *Oproštaj obitelji*, 23:51-26:45

1. Prilikom gledanja filmskog isječka obratite pažnju na muziku na početku i na kraju scene. Kakvu ulogu ima muzika u isječku i koje je emocije izazvala u tebi?

2. U lijevi krug upiši sva obilježja njemačke kulture koja se pojavljuju u filmskom isječku.

NJEMAČKA

TURSKA



Prilog 2. Radni listić B

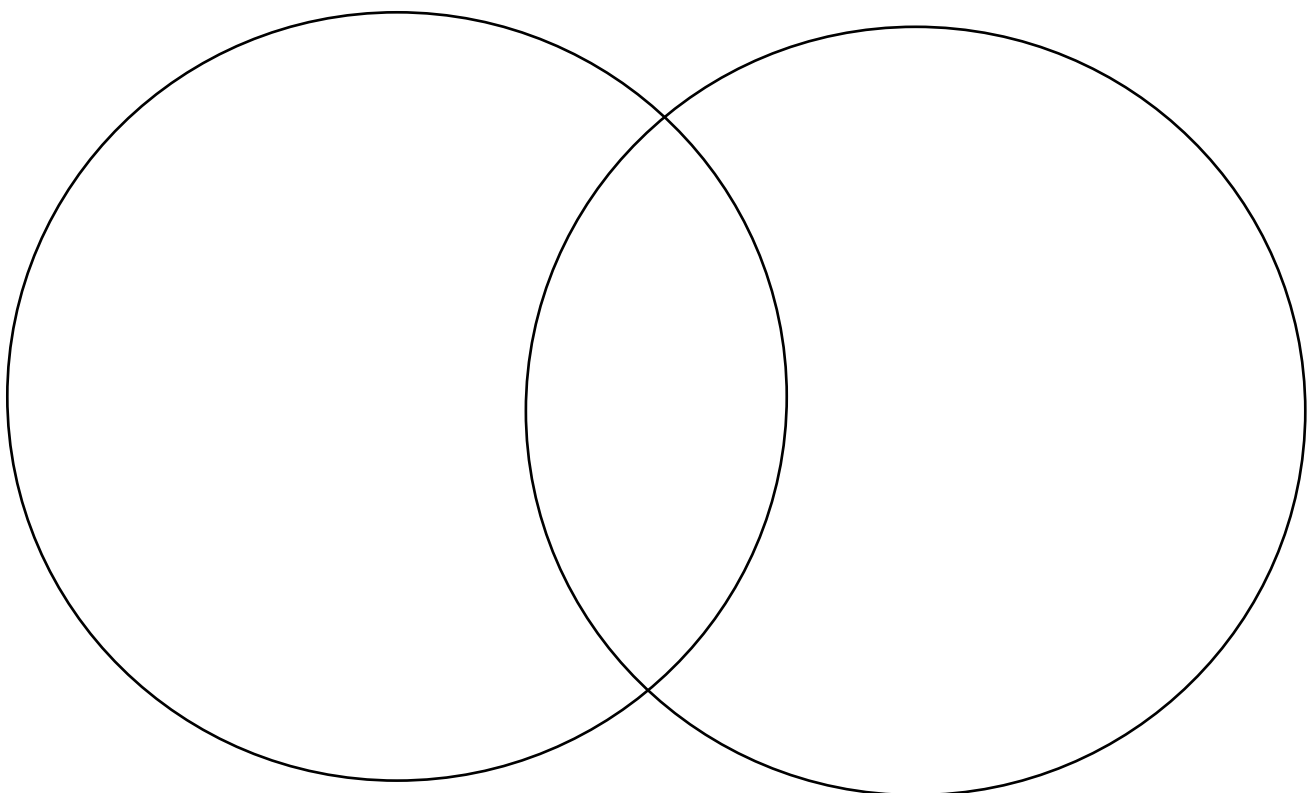
Grupa B – filmski isječak *Dolazak obitelji u Njemačku* (40:59-43:27)

1. Prilikom gledanja filmskog isječka obratite pažnju na boju i osvjetljenje i opišite ih. Što je režiser htio postići?

2. U lijevi krug upiši sva obilježja njemačke kulture koja se pojavljuju u filmskom isječku.

NJEMAČKA

TURSKA



Prilog 3. Kartice za ponavljanje⁹

KULTURNI RELATIVIZAM	Promatranje dijela kulture sa stajališta te kulture
ETNOCENTRIZAM	Prosudba tuđe kulture prema standardima vlastite
KULTURNE UNIVERZALIJE	Organizirani i trajni obrasci društvenog života prisutni svim društvima

Prilog 4. Natpisi za barometar stavova

KULTURNI RELATIVIZAM
ETNOCENTRIZAM

⁹ Definicije i pojmovi preuzeti iz udžbenika za sociologiju (Fanuko, 1997)

Sažetak

Cilj ovog rada je predstaviti osnovne teoretske aspekte učenja i poučavanja o kulturnim razlikama uz korištenje filma kao nastavnog sredstva i primijeniti elaborirana saznanja na didaktizaciju njemačkog filma *Almanya. Willkommen in Deutschland*. Prvo poglavlje obuhvaća teoretsku razradu najvažnijih pojmova, koncepta i modela međukulturne kompetencije. Analiziraju se uzroci razvoja međukulturne kompetencije te se pojašnjavaju prepreke i preduvjeti za provedbu efikasnog učenja o kulturnim razlikama. Zatim se tumači upotreba filma u suvremenoj nastavi i njegova prednost pri podučavanju o kulturnim razlikama putem koje se promiče razvoj dinamike poučavanja i medijske kompetencije. Sukladno tome se raspravlja o izazovima pri korištenju filma i kriterijima za odabir primjerenog filma za nastavu. U praktičnom dijelu se prezentira prijedlog nastavnog plana, unutar kojeg se obrađuju dvije sekvence iz filma *Almanya. Willkommen in Deutschland*. Naglasak didaktizacije je stavljen na učenje o kulturnim razlikama i univerzalijama kroz dva školska sata, kritički analizirajući filmske isječke.

Ključne riječi: međukulturna kompetencije, film, kulturne razlike, etnocentrizam, medijska kompetencija

Summary

The purpose of this thesis is to present the basic theoretical aspects of learning and teaching about cultural differences with film as a teaching tool, and to apply elaborated findings to the instructional materials of German film *Almanya. Willkommen in Deutschland*. The first chapter covers the theoretical explanations of the most important terms, concepts and models of intercultural competence. The development of intercultural competence and its causes are analyzed, as well as the obstacles and preconditions for effective learning about cultural differences. The following chapter is about using films as a contemporary teaching tool and its advantages relevant for teaching about cultural differences, including the development of media competence and the improvement of classroom dynamics. Therefore, the challenges of using films and the criteria for selecting appropriate ones are discussed. The final part presents practical implications with a proposed lesson plan, which includes two sequences of film *Almanya. Willkommen in Deutschland*. The emphasis of the teaching strategies is put on educating on cultural differences and universals by critically analyzing the film clips during two lessons.

Keywords: intercultural competence, film, cultural differences, ethnocentrism, media competence