



УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ  
UNIVERSITY OF BANJA LUKA

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
FACULTY OF PHILOSOPHY



МА Marija Tomić

INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE I NIVO MORALNOG  
РАЗВОЈА УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

DOKTORSKA DISERTACIJA

Banja Luka, 2024.



УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ  
UNIVERSITY OF BANJA LUKA

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
FACULTY OF PHILOSOPHY



МА Marija Tomić

INTERCULTURAL COMPETENCES AND LEVEL OF MORAL  
DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

DOCTORAL DISSERTATION

Banja Luka, 2024.

### **Informacije o mentoru i doktorskoj disertaciji**

**Mentor:** Prof. dr Brane Mikanović, Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet.

**Naslov doktorske disertacije:** „Interkulturne kompetencije i nivo moralnog razvoja učenika osnovne škole“

**Rezime:** Moralni razvoj učenika predstavlja sve češći problem savremenih pedagoških istraživanja. Kriza moralnosti, poremećen sistem vrijednosti, nasilje, nedostatak empatije i drugi manifestni oblici moralne hipokrizije su dovoljan razlog za detaljnije ispitivanje moralnog razvoja djece. Za razvoj pojedinca ali i društva, neophodno je ospozobljavanje učenika za život i interakciju sa pripadnicima različitih kultura. Naprotkom tehnologije ljudi širom svijeta ostvaruju komunikaciju u roku od nekoliko minuta, za šta su važne vještine saradnje, razumijevanja i spremnost da prihvatimo različitosti. U odnosu na dosadašnja istraživanja, cilj ovog rada je bio da se utvrdi nivo samoprocjena interkulturnih kompetencija, moralnog razvoja i moralnog rasuđivanja te da se utvrdi njihova međusobna povezanost. U prvom dijelu rada, analizirana je teorijska utemeljenost moralnog razvoja i interkulturnih kompetencija (pojmovna određenja, definicije, klasifikacije, osnovne odrednice). U okviru teorijske analize navedeni su i rezultati tangentnih istraživanja koji ukazuju na to koliko je polje moralnosti i interkulturnosti do sada ispitano.

Drugi dio rada odnosi se na metodologiju istraživanja kao i prikaz i analizu dobijenih rezultata. U vezi sa opštim ciljem istraživanja utvrđeni su nivoi interkulturnih kompetencija, moralnog razvoja i rasuđivanja učenika na osnovu skala i testa moralnog rasuđivanja. Analizirane su korelacije dobijenih rezultata na sva tri instrumenta, te je predstavljena komparacija u odnosu na slična istraživanja. Rezultati do kojih smo došli mogu poslužiti za dalje usmjeravanje vaspitno-obrazovne prakse i eventualnu korekciju dosadašnjih propusta u moralnom vaspitanju i vaspitanju za interkulturnost. Poseban doprinos je u komparativnoj analizi moralnog razvoja učenika u odnosu na interkulturne kompetencije, što predstavlja novinu u odnosu na dosadašnja istraživanja.

**Ključne riječi:** interkulturne kompetencije, moralni razvoj, moralno rasudivanje

**Naučna oblast:** Pedagogija

**Naučno polje:** Opšta pedagogija

**Klasifikaciona oznaka:** S270 - Pedagogija i didaktika

**Tip odabrane licence Kreativne zajednice:** Autorstvo - nekomercijalno (CC BY-NC)

### **Information on the Supervisor and the Doctoral Dissertation**

**Supervisor:** Prof. dr Brane Mikanović, The University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

**Title of Doctoral Dissertation:** Intercultural competencies and the level of moral development of primary school students

**Abstract:** The moral development of students is an increasingly common problem in contemporary pedagogical research. A crisis of morality, a disturbed system of values, violence, lack of empathy and other manifest forms of moral hypocrisy are sufficient reason for a more detailed examination of children's moral development. For the development of the individual as well as society, it is necessary to train students for life and interaction with members of different cultures. With the advancement of technology, people all over the world communicate within a few minutes, for which the skills of cooperation, understanding and the willingness to accept differences are important. In relation to previous research, the goal of this work was to determine the level of self-assessment of intercultural competences, moral development and moral reasoning, and to determine their mutual connections. In the first part of the work, the theoretical foundation of moral development and intercultural competences (conceptual definitions, definitions, classifications, basic determinants) was analyzed. Within the framework of the theoretical analysis, the results of tangential research are also listed, indicating how much the field of morality and interculturality has been investigated so far.

The second part of the paper refers to the research methodology as well as the presentation and analysis of the obtained results. In connection with the general goal of the research, the levels of intercultural competence, moral development and reasoning of students were determined based on the scales and test of moral reasoning. The correlations of the obtained results on all three instruments were analyzed and a comparison with similar studies was presented. The results we have reached can be used to further guidance the educational practice and eventual corrections of previous deficiencies in moral education and education for interculturality. A special contribution is in the comparative analysis of the moral development of students in relation to intercultural competences, representing a novelty in relation to previous research.

**Key words:** intercultural competences, moral development, moral reasoning

**Scientific Area:** Pedagogy

**Scientific Field:** General pedagogy

**Classification mark:** S270 - Pedagogy and Didactics

**Chosen type of Creative Commons License:** Attribution - Non Commercial (CC BY-NC)

*Zahvalnica*

*Veliku zahvalnost dugujem svom mentoru prof. dr Brani Mikanoviću koji me svojom angažovanosti, savjetima i konstruktivnim komentarima vodio kroz čitav proces izrade disertacije. Posebno se zahvaljujem roditeljima koji su mi pružali neizmernu podršku tokom studija.*

*Marija Tomić*

## SADRŽAJ

UVOD .....	1
TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU ISTRAŽIVANJA .....	3
Definisanje osnovnih pojmljiva.....	6
Interkulturnizam .....	9
Interkulturne kompetencije .....	16
Interkulturno vaspitanje .....	20
Interkulturno obrazovanje .....	23
Helmsov model rasnog identiteta .....	26
Praktičan primjer projekta društvene separacije .....	28
„Dvije škole pod jednim krovom“.....	28
Uloga nastavnika u razvoju interkulturnih kompetencija učenika .....	31
Kritička analiza sadržaja u medijima.....	36
Shvatanje morala kod djece .....	41
Kolbergova teorija moralnog razvoja .....	47
Pijažeova teorija moralnog razvoja.....	58
Turielov model moralnosti .....	62
Teorija morala pravde i brižnosti Karol Giligan.....	67
Razvoj moralnosti kod djece .....	69
Rezultati tangentnih istraživanja .....	73
METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA .....	82
Problem i predmet istraživanja.....	82
Cilj i zadaci istraživanja.....	83
Istraživačke hipoteze .....	84
Metode, tehnike i instrumenti istraživanja .....	85
Značaj istraživanja.....	88
Populacija i izbor uzorka istraživanja.....	89
Organizacija i tok istraživanja.....	92

Statistički postupci u istraživanju.....	93
<b>ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA.....</b>	<b>94</b>
Faktori koji determinišu interkulturne kompetencije .....	94
INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE U ODNOSU NA .....	99
SOCIO-PEDAGOŠKA OBILJEŽJA .....	99
Stavovi o interkulturnim kompetencijama u odnosu na pol učenika .....	99
Stavovi o interkulturnim kompetencijama u odnosu na razred učenika.....	100
Stavovi o interkulturnim kompetencijama u odnosu na školski uspjeh učenika .....	101
Stavovi o interkulturnim kompetencijama učenika.....	103
u odnosu na nivo obrazovanja majke.....	103
Stavovi o interkulturnim kompetencijama učenika.....	104
u odnosu na nivo obrazovanja oca.....	104
Stavovi o interkulturnim kompetencijama .....	105
u odnosu na materijalni status učenika .....	105
Stavovi o interkulturnim kompetencijama učenika u odnosu na lokaciju škole .....	106
SAMOPROCJENE NIVOA MORALNOG RAZVOJA U .....	108
ODNOSU NA SOCIO-PEDAGOŠKA OBILJEŽJA.....	108
Nivo moralnog razvoja učenika u odnosu na pol .....	108
Nivo moralnog razvoja učenika u odnosu na razred.....	110
Nivo moralnog razvoja učenika u odnosu na opšti uspjeh.....	111
Nivo moralnog razvoja učenika u odnosu na nivo obrazovanja majke.....	113
Nivo moralnog razvoja učenika u odnosu na nivo obrazovanja oca.....	114
Nivo moralnog razvoja učenika u odnosu na materijalni status .....	116
Nivo moralnog razvoja učenika u odnosu na lokaciju škole .....	118
NIVO MORALNOG RASUĐIVANJA U ODNOSU.....	120
NA SOCIO-PEDAGOŠKA OBILJEŽJA.....	120
Nivo moralnog rasuđivanja u odnosu na pol učenika .....	120
Nivo moralnog rasuđivanja u odnosu na razred učenika .....	121
Nivo moralnog rasuđivanja u odnosu na školski uspjeh učenika .....	122
Nivo moralnog rasuđivanja učenika u odnosu na nivo obrazovanja majke .....	124
Nivo moralnog rasuđivanja učenika u odnosu na nivo obrazovanja oca .....	125
Nivo moralnog rasuđivanja učenika u odnosu na materijalni status.....	126

Nivo moralnog rasuđivanja učenika u odnosu na lokaciju škole.....	127
POVEZANOST SAMOPROCJENA INTERKULTURALNIH KOMPETENCIJA, .....	129
MORALNOG RAZVOJA I MORALNOG RASUĐIVANJA.....	129
Povezanost samoprocjena interkulturnih kompetencija i samoprocjena nivoa moralnog razvoja.	129
Povezanost samoprocjena nivoa moralnog razvoja .....	134
i samoprocjena moralnog rasuđivanja.....	134
Povezanost samoprocjena interkulturnih kompetencija i moralnog rasuđivanja .....	136
ZAKLJUČCI .....	140
LITERATURA .....	147
PRILOZI.....	168
Prilog 1. Istraživački instrumenti .....	168
Skala interkulturnih kompetencija – SIK .....	168
Skala nivoa moralnog razvoja učenika – SNMRU .....	171
Test moralnog rasuđivanja – TMR .....	173
Prilog 2: Primjer popunjениh instrumenata .....	174
Prilog 3. Računarsko statistički pokazatelji .....	179
BIOGRAFIJA .....	235

## UVOD

Polazeći od toga da je za razvoj kompletne ličnosti potrebno posvetiti pažnju svim komponentama vaspitanja, moralno vaspitanje zauzima posebno mjesto u ovom procesu. *Šta je moralno vaspitanje?* Koliko je to područje vaspitanja važno za život u današnjem društву i koliko je zanemareno, pitanja su koja se pominju kao problem pedagogije godinama unazad. Kroz istorijski razvoj pedagogije nastajale su i različite teorije moralnog vaspitanja koje su pokušale da objasne pojam morala i moralnog ponašanja. Društvenim napretkom dolazi i do određenih promjena u shvatanju i tumačenju moralnih vrijednosti, zbog toga će istraživanja u ovoj oblasti tek dobiti svoj puni smisao. S obzirom na to da od moralnog vaspitanja zavisi budućnost svakog pojedinca, a tim i budućnost čitavog društva, neophodna su različita istraživanja na ovom pedagoškom polju. Postoji neosporan obostran uticaj individue na društvenu zajednicu i zajednice na individuu.

Za adekvatnu adaptaciju pojedinca u društvenu sredinu, pored moralnih važno je podsticati razvoj interkulturnih kompetencija. Život modernog doba podrazumijeva svakodnevne susrete i saradnju pojedinaca iz različitih kulturnih zajednica, te je uspjeh individue zavisan od njegovih interkulturnih vještina. „Jedan od izazova za koje pedagogija kao nauka treba pronaći rješenje je kako pomoći različitim pojedincima živjeti miran i zajednički suživot: pomoći onome ko pripada manjini te počinje živjeti u društvu u kom je neka druga, različita kultura dominantna; ukazati pojedincima većinske kulture kako suživot s različitim ne znači izolaciju drugih kultura, već aktivan suodnos prožet poštovanjem“ (Pavlović, 2017, str. 2). Da bismo u budućnosti imali otvoreno i tolerantno društvo, spremno da prihvati različitosti, neophodno je da djecu od ranog uzrasta usmjeravamo u pravcu interkulturnosti.

Položaj mladih ljudi je determinisan dešavanjima u socijalnoj sredini kao i sistemima vrijednosti koji im kreiraju stavove, uvjerenja i ponašanje. Stapanje djece i omladine u socijalni kontekst podrazumijeva oslobođenost od predrasuda kao i pravilno moralno vaspitanje. Posebnost ove komponente vaspitanja čini i veliki broj faktora koji utiču na njen razvoj. Porodica, škola, vršnjaci, mediji i drugi faktori u životnoj sredini *kreiraju moral djeteta*, čime ova komponenta dodatno dobija na kompleksnosti. Bez obzira na tehnologije i sve posredničke

uticaje, ljudski faktor je nezaobilazan činilac u razvoju moralnosti djece. U proteklih nekoliko godina, kao glavni uzrok moralnog posrnuća mlađih ljudi, navodi se savremena tehnologija. Moralne aspekte ličnosti je posebno zanimljivo ispitivati na različitim dječijim uzrastima. Pojam i shvatanje dobrog i lošeg se mijenja u zavisnosti od uzrasta ispitanika. U tu svrhu zadaci istraživanja su usmjereni na ispitivanje moralnog razvoja, rasuđivanja ali i interkulturnosti u odnosu na socio-pedagoška obilježja. Izuzetno važno za praktično istraživanje je tumačenje i pravdanje moralnih postupaka kod djece i odraslih. Razlike u odgovorima na moralne dileme dokazuju da djeca drugačije percipiraju pojam dobra u odnosu na odrasle.

Empirijski dio rada treba da dâ odgovor i na pitanje povezanosti stavova o interkulturnosti i moralnog razvoja djece. Iako je moral ranije bio predmet ispitivanja filozofije i teologije, vremenom sve više postaje od značaja za pedagogiju i psihologiju.

Struktura disertacije obuhvata teorijsko utemeljenje zasnovano na pedagoškim i psihološkim klasicima ali i primjerima iz prakse. Problem interkulturnosti i moralnosti će biti analiziran na osnovu različitih definicija domaćih i stranih autora kao i razmatranju dosadašnjih istraživanja na sličnu temu. Počev od naslova rada objašnjeni su osnovni pojmovi, te je precizno postavljena terminologija. Dalje su navedene Kolbergova, Pijažeova i Turielova teorija moralnosti ali i različite koncepcije interkulturnosti. Metodološki koncept će obuhvatiti problem i predmet istraživanja, postavljene zadatke, objašnjene metode i tehnike i opisane instrumente istraživanja. U dijelu o rezultatima, analiziraćemo odgovore na postavljene hipoteze, te pomoću tabelarnog prikaza analizirati povezanost interkulturnih kompetencija i moralnog razvoja i rasuđivanja djece. U zaključnim razmatranjima sumiraćemo ključne nalaze u vidu generalizacija, te ćemo navesti i preporuke za dalje usmjeravanje prakse.

## **TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU ISTRAŽIVANJA**

Početkom dvadesetog vijeka moral postaje predmet širih društvenih izučavanja i različitih naučnih pravaca. Psihoanalitička i bihevioristička škola doprinose značaju moralnosti nakon rasprave o izvorima ljudskog ponašanja. Postoji nekoliko različitih teorija moralnosti koje ćemo detaljno analizirati u kasnijim dijelovima rada. Za potpuno viđenje i razumijevanje ove kompleksne komponente vaspitanja, neophodno je analizirati svaku pojedinu teoriju uzimajući u obzir sve njene postulate. Ako je jedan od ciljeva moralnog vaspitanja usmjeren na ospozobljavanje pojedinca za rad za opšte dobro kao i ispunjavanje socijalnih zadataka, onda je jasno koliki je značaj istraživanja u ovoj oblasti. S obzirom da živimo u civilizaciji moralne hipokrizije, istraživanja u oblasti moralnosti su imperativ kada govorimo u budućem razvoju pedagoške nauke. Dekadencija vrijednosnog sistema, nedostatak tolerancije, vršnjačko nasilje, ekstremni hedonizam, sebičnost kao i potpuno odsustvo empatije i altruizma dovoljan su znak da je potrebna hitna promjena vrijednosnih koncepcija. „Stare vrijednosti ne mogu da funkcionišu, a nove nisu jasno utvrđene i definisane, što dovodi do duhovne dezorientacije. Nastaje veliko društveno raslojavanje, što zbunjuje roditelja i vodi do nedoumica kako vaspitavati djecu“ (Narančić, 2017, str. 257). Pedagogija kao nauka koja obuhvata teme u vezi sa djecom, roditeljima i školom u velikoj mjeri može da utiče na promjenu pojedinca, a time i na buduće kreiranje potpuno novog društvenog okruženja.

Moralno vaspitanje djece, nije samo zadatak škole niti roditelja, nego šire društvene zajednice i socijalnog konteksta u kom dijete odrasta. Sasvim je očekivano da se sistem moralnih vrijednosti kroz istoriju mijenja, ali je u skladu sa tim neophodno i uskladiti razvoj pojedinca i vaspitanje čovjeka. Ono što je nekada bilo moralno neprihvatljivo, danas je osnovica ljudskog ponašanja. S druge strane, gladijatorske borbe su nekada predstavljale zabavu za široke narodne mase, dok se danas smatraju zločinom koji bi podlijegao krivičnom zakonu. Posebnu pažnju u ovoj oblasti privlače pojmovi empatije i altruizma kao potpuno zanemarene sposobnosti čovjeka dvadesetprvog vijeka. Cilj i zadaci moralnog vaspitanja podrazumijevaju aktivnosti koje treba da omoguće formiranje moralne svijesti, osjećanja, savjesti i volje, što direktno utiče na razvoj karaktera i ponašanje djeteta u skladu sa sistemom društvenih vrijednosti (Antonijević, 2013). Iako se osnove moralnog ponašanja uče u porodici, mnogi roditelji primat daju obrazovanju nad vaspitanjem. Ovakav trend se primjećuje i u društvenim tokovima s obzirom da su sve češći

primjeri visokoobrazovanih pojedinaca sa oskudnim kućnim vaspitanjem. Intelektualna i radna komponenta vaspitanja su često ispred moralnog oblikovanja pojedinca, što je direktni dokaz da je prvenstveno potrebno raditi na dodatnom obrazovanju roditelja na ovom polju. Prava lista prioriteta je osnova za uspješan razvoj svakog djeteta. Neophodno je postaviti jasne vaspitne ciljeve te analizirati kolike i kakve promjene pedagogija može da postigne na ovom polju.

Drugi ključan pojam u ovom radu je *interkulturnizam*. Pojedinačno društveno biće egzistira u saradnji sa drugima, te se od početka školuje za život u zajednici. Cilj vaspitanja bi trebao da bude i lični doprinos evoluciji interkulturnog društva. Za stabilnog i samosvjesnog pojedinca, potrebno je osjećaj pripadnosti razviti do ličnih maksimuma, a time i pripadnost čovječanstvu u cjelini. Osnovni cilj obrazovanja bi trebao da bude usmjeren na prevenciju i suzbijanje predrasuda kao i na poštovanje i prihvatanje različitosti. Škola kao institucija u saradnji sa roditeljima, treba da oformi takvu klimu u kojoj bi sve eventualne razlike među učenicima bile prihvaćene bez obzira na lična ubjeđenja pojedinaca. Pored razumijevanja za druge, kod djeteta je neophodno razviti i visok stepen samopouzdanja kao i sposobnost za prihvatanje vlastitih mana i vrlina. Interkulturnizam se ne odnosi jedino na fizičko prisustvo različitih kulturnih obrazaca na jednom mjestu, nego i mogućnost saradnje, razmijene ideja, mišljenja i konstruktivnih diskusija. U osnovi ovog koncepta je maksimalno iskorištavanje svih prednosti različitih društvenih i kulturoloških koncepcija. Iako sam proces obrazovanja ne može da dovede do razvoja interkulturnih sposobnosti, škola ima nezamjenjivu ulogu kada govorimo o ovoj vrsti razvoja djetetovih snaga. Koncept interkulturnizma ponekad djeluje kao floskula savremenog društva i težnja ka površnoj modernizaciji, međutim problem rasizma, diskriminacije i drugi oblici povređivanja ličnih prava svakog pojedinca ipak mogu biti rješeni podsticanjem interkulturnosti. Kod djece je prvenstveno potrebno razviti nove, tolerantnije oblike ponašanja, čemu treba da prethode promjene u svijesti, uvjerenjima i stavovima. Otvorenost za nove i drugačije stvari kao osnova interkulturnizma bi trebala da bude ideja vodilja pri usmjeravanju djece za život u demokratskom društvu.

Interkulturna dimenzija obrazovanja nije laka jer zahtijeva i drugačiji pristup nastavi, učenicima kao i posebnu organizaciju kurikuluma. Put ka razvoju ovih sposobnosti uslovjen je postavkom zajedničkog cilja kao i pridržavanjem strategija međusobnog uvažavanja i kompromisa u kompletном procesu rada. Zadatak škole, pored razvoja tolerantnosti i sposobnosti za razumijevanje različitosti podrazumijeva i maksimalno iskorištavanje i

angažovanje svih potencijala u društvenoj zajednici. U pojedinim vaspitno-obrazovnim situacijama, upravo različitosti mogu da budu osnova za rješavanje problema uz angažovanje svih pojedinaca i međusobnu saradnju. Interkulturne kompetencije pored zapažanja različitosti podrazumijevaju njihovu analizu, razumijevanje i prihvatanje, kao i adaptaciju u postojeće socijalno okruženje. Obrazovne institucije bi trebale da naglase i istaknu jezičke različitosti pojedinog područja koje bi poslužile kao osnova za sticanje interkulturnih sposobnosti. Fikcionisanje djece u sistemu u kom bi trebalo da se prilagode i snađu sa različitim jezičkim preprekama, istovremeno bi razvilo sposobnost snalaženja i prilagođavanja različitim situacijama. Ovakvi postupci kod djeteta razvijaju pozitivne osobine ličnosti, koje će im biti od koristi i u dalekoj budućnosti. U teorijskom dijelu rada analizirana je i razlika među pojmovima interkulturnosti i multikulturalnosti. Proces globalizacije kao tačka spajanja svih individua bez obzira na mjesto udaljenosti i druge objektivne prepreke se takođe razmatra u jednom segmentu rada. Da bismo adekvatno shvatili i prihvatili pripadnike drugih vjerskih i kulturnih zajednica, neophodno je da dobro poznajemo svoje kulturno naslijeđe. Djeci je potrebno predstaviti šta je u osnovi njihove religije i običaja. Odgovor na ovo i slična pitanja potrebno je tražiti u školi, porodici i široj društvenoj zajednici. Škola kao institucija bi trebala da bude mjesto susreta različitih pojedinaca, kao i mjesto u kom treba da se stvara atmosfera u kojoj se podstiče individualnost. Suština interkulturnog obrazovanja, ne svodi se samo na upoznavanje različitih kultura nego na osposobljavanje njihovih nosioca za interakciju i uspješnu saradnju. „Stoga se danas u evropskom kontekstu sve više nastoji buduće učitelje osposobljavati za promovisanje ideja o međusobnom razumijevanju i uvažavanju različitih kulturnih zajednica, što njihovom obrazovanju daje interkulturno obilježje. Da bi se mogli uskladiti odnosi s okolinom i prihvatiti različitosti, moramo znati i moći uskladiti odnose sa sobom i svojom neposrednom okolinom“ (Mlinarević, Peko, Ivanović, 2013, str. 13).

Suština ovog rada se odnosi na istraživanje međusobne povezanosti dva gore pomenuta pojma. Interkulturnizam i moralno vaspitanje učenika osnovne škole predstavljaju zanimljiv pedagoški fenomen pogodan za empirijska istraživanja. Da li učenici na višem stepenu moralnog ravoja pokazuju više tolerancije i sposobnosti prilagođavanja drugačijim kulturološkim konceptima. Istraživanje navedenog problema predstavlja široko polje i za buduće radove u ovoj oblasti pedagoške nauke. Moralna komponenta vaspitanja u današnjem vremenu predstavlja neiscrpnu temu za savremene praktičare humanističkih nauka.

### **Definisanje osnovnih pojmoveva**

Zbog preciznijeg razumijevanja suštine teme potrebno je definisati osnovne pojmove u ovom radu. U okviru sintagme interkulturne kompetencije, prvenstveno je potrebno analizirati pojam interkulturnalizma. S obzirom da kulturu čine ukupna znanja, norme, vjerovanja i vrijednosti neke zajednice (Jelinčić, 2010), jasno je da interkulturnalizam podrazumijeva mnogo više. Posebno je zanimljiva međuzavisnost čovjeka od kulture i kulture od čovjeka. Humanizacija društva se temelji upravo na kulturno-školskim aspektima koje kreira pojedinac, a na osnovu kojih se istovremeno unapređuje čitavo društvo. „Interkulturno značenje kulture nastaje sedamdesetih godina prošlog vijeka, a odnosi se na relativno nov način viđenja sličnosti i razlika među kulturama naglašavajući jednakost vrijednosti različitih kultura i njihov dijalog“ (Katanarić, 2007, str. 928). Za kulturu se najčešće vezuje određen sistem vrijednosti, što je u direktnoj vezi sa pojmom moralnog vaspitanja o kom će kasnije biti govora. Jedna od preciznijih definicija prema *Enciklopediji Leksikografskog zavoda* (1967) je da je kultura ukupnost duhovnih i materijalnih vrijednosti koje su rezultat djelovanja čovjeka i njegove društveno humanističke prakse sa ciljem rješavanja društvenih pitanja i problema, savladavanja prirodnih sila te razvoja proizvodnje (1967). Interkulturnalizam podrazumijeva identifikovanje i rješavanje problema koji se javljaju između pripadnika različite kulture kao i njihovo međusobno prihvatanje i uvažavanje (Jojić i Matasović, 2002). Prefiks „inter“ ne znači samo fizičko prisustvo niti suživot različitih kultura već razmjena drugačijih mišljenja, ideja i stavova. „Interkulturnost podrazumijeva pozitivan i aktivan odnos između grupa i pojedinaca koji se međusobno razlikuju prema određenim karakteristikama, bilo da se radi o nacionalnim, etničkim, religijskim, vjerskim, klasnim, rasnim ili polnim razlikama“ (Mrnjaus, 2013, str. 311). Prednost ovog koncepta je što navodi pojedinca na promišljanje, upoređivanje i podsticanje, na usvajanje različitih i novih znanja. Cilj škole bi trebao da bude i razbijanje predrasuda o pojedincima koji su drugačiji po bilo kom osnovu, te bi nove obrazovne koncepte trebalo usmjeriti u pravcu razvoja interkulturnih kompetencija. Na taj način se pruža prilika za suočavanje, komunikaciju kao i prisnije upoznavanje pojedinaca, što dovodi do razmjene drugačijih kulturno-školskih vrijednosti i podsticanje društveno etničkog poštovanja. Jedina prilika da djeca nauče poštovati pripadnike drugih etnosa, je direktna svakodnevna saradnja sa njima i rad na zajedničkim projektima. Prilika da udruženim snagama postignu zajednički zacrtane ciljeve, omogućava da svaki pojedinac

svojim ličnim maksimumom doprinese grupnoj produktivnosti. To je istovremeno izuzetna prilika za isticanje prednosti različitih kultura, i pojedinačno pružanje onog najboljeg što određeni kulturno-raznički koncept može da ponudi. Interkulturne kompetencije su bitna varijabla u istraživačkom dijelu rada. Stoga je potrebno posvetiti se prvenstveno njihovom teorijskom razjašnjenu.

Bez obzira što je razvoj ovih kompetencija cjeloživotni proces, on ne može da teče stihijički i nekontrolisano. Uloga vrtića, škole, fakulteta i ostalih institucija koje se bave razvojem omladine treba da bude pod budnim okom stručnjaka pedagoško- psiholoških naučnih disciplina. Suština ovih ustanova nije zataškavanje i zanemarivanje kulturno-razničkih razlika pojedinaca, nego osvjećivanje i podsticanje na međusobno uvažavanje. Učitelj na osnovu vlastitog primjera promoviše otvorenost, tolerantnost i međusobno uvažavanje (Peko, Mlinarević, Jindra, 2009). Sa razvojem ovih kompetencija treba početi još na predškolskom uzrastu, čim počne proces socijalizacije. Saradnički odnos svih pojedinaca dovodi do adekvatnog funkcionisanja kompletног vaspitno-obrazovnog sistema, a time i do razvoja interkulturnih kompetencija pojedinaca. Najčešći primjer diskriminacije se odnosi na marginalizovanje romske populacije naručito u školskom sistemu. Važno je analizirati šta pedagozi i psiholozi mogu da učine na planu integracije Roma u vaspitno-obrazovni sistem, te otkriti kako kod svih učenika razviti takav nivo svijesti da bi adaptacija Romske djece tekla bez problema. Kod izgradnje interkulturnizma, često se javlja identitet otpora u vidu ksenofobije ili nacionalizma (Castels, 2002). Ovakvi vidovi borbe su tipični za manje sredine u kojima vlada tradicionalizam i odsustvo tolerancije za novine i različitosti. Međutim, to nije razlog da bi se interkulturni koncept stavio po strani. Da bi se izbjegla pojava ovakvog vida otpora, neophodno je kulturne različitosti prezentovati kao priliku za zajedničko unapređenje i kulturno obogaćivanje (Chomsky, 2004). Potrebno je iskoristiti prirodne potencijale djeteta za razvoj bilo koje vrste kompetencija. Ukoliko se pozovemo na teoriju Džona Loka da se dijete rađa kao „tabula rasa“ lako je zaključiti da upravo odrasli mogu da utiču na dijete, koliko pozitivno toliko i negativno. Ukoliko dijete odrasta u multikulturalnoj sredini, sasvim je prirodno da od početka prihvati sve ljudske različitosti. Pojedini naučnici navode da je potrebno od ranog uzrasta dijete integrisati u širu društvenu zajednicu te ga na taj način upoznavati sa svim ljudskim specifičnostima.

Dalje je važno definisati moral i moralno vaspitanje. Bez obzira što za pojам morala i moralnosti postoje stotine definicija iz različitih društvenih nauka, većina autora je saglasna oko

činjenice da je to skup nepisanih pravila i običaja koji određuju međuljudske odnose (Kalin, 1998). Moral je usko povezan sa savješću pojedinca, odnosno osjećaju zadovoljstva ili nezadovoljstva, ponosa ili kajanja. Važno je naglasiti da se moral izgrađuje i usvaja u određenoj životnoj sredini, što je direktni dokaz njegove promjenjivosti. „U okolnostima sadašnje društveno-moralne krize često se čuje stav da je porodica, kao i škola, *izgubila vaspitnu funkciju*. U situacijama kada se posebno ne ističe na koju oblast vaspitanja se ovaj stav odnosi, prije svega misli se na oblast moralnog vaspitanja“ (Jelić, Stojković i Antonijević, 2022, str. 18). U Rimskom carstvu su gladijatorkse borbe bile primjer zabave i opštenarodne pomame za izazovima. Rimskom narodu su odgovarale krvave borbe te su bez grižnje savjesti uživali u scenama ubijanja (Cunliffe, 1980). Iz perspektive današnjeg morala, ovakve manifestacije su apsolutno neprihvatljive. Ne da izlaze iz okvira moralnih načela, nego bi se kosile sa zakonskim regulativama kao najnižim stepenom moralnih normi.

Odnos čovjeka prema društvu definisan je i različitim društvenim normama koje se mijenjaju i modifikuju u skladu sa društvenim napretkom i socijalizacijom pojedinca. O povezanosti napretka čovječanstva sa moralnim napretkom govorio je i Mase (Masse, 1969). On promjenu u moralnim načelima objašnjava na primjeru slobode koja je postala vrijednost i cilj savremenog društva, dok je robovanje i vlasništvo potpuno izumrlo. Iako bi se na prvi pogled moglo zaključiti da napredovanjem čovječanstva napreduje i njegov moral, pojedini autori to dovode u pitanje. Bez obzira što tehnologija i nauka bjesomučno napreduju, ponekad se čini da ljudsko dostojanstvo ipak ide korakom unazad. Strogi zagovornici moralnog napretka će napredak u medicini dovesti u vezu sa moralnim razvojem pojedinca, zanemarujući činjenicu da su istovremeno otkriveni načini kako na civilizovan način ubijati (Kuničić, 1967). Bez obzira što je čovječanstvo podijeljeno po pitanju religije i sistema vrijednosti, diskusije po pitanju moralnih načela su uvijek temelj interkulturnih dijaloga, a time i put ka ujedinjenju i saradnji svih različitosti. Veza interkulturnosti i moralnosti se ogleda i u prirodnoj postavci moralnih načela. Osnovni moralni principi su isti u svim religijama i kulturama. Poštovanje domovine, naroda, roditelja i ljubav prema bližnjima su zajednički moralni temelji ali i ključ interkulturnosti.

## Interkulturnizam

Pored klasičnih definicija navedenih na početku ovog rada, važno je naglasiti da se pomenuti pojам odnosi i na kulturu „koja se odriče homogenizacije i fiksacije, te na taj način želi prikazati otvorenost prema interkulturnim susretima“ (Hofmann, 2013, str. 11). To ne znači samo susret kultura i međusobna interakcija, nego stvaranje potpuno novog polja i područja znanja u kojima se identifikuju različitosti. „Pluralizam i samo postojanje različitosti nisu dovoljni za unapređenje odnosa i napredak društva u cjelini. Multikulturalizam treba razvijati u interkulturnizam koji podrazumijeva aktivan i pozitivan suodnos pojedinaca i grupa u društvu koje se razlikuju po raznim osnovama“ (Topić, 2010, str. 408). Ovo je posebno važno analizirati iz ugla školske situacije, u kojima ne treba izbjegavati da se ukaže na različitosti, nego upravo ih koristiti kao put proširenja saznanja i učenja na osnovu novih kulturoloških obrazaca. U nastavi se govori o jednakosti učenika, ali to ne podrazumijeva zanemarivanje njihovih individualnosti nego poštovanje svih specifičnosti uz priliku za jednak prava. Cilj pedagoške prakse bi trebao da bude stvaranje pravednih odnosa među svim učesnicima u vaspitno-obrazovnom procesu. Etnička, religiozna, nacionalna ili vjerska pripadnost nisu segment koji je potrebno skrivati ali takođe ne treba da budu razlog diskriminacije ili izdvajanja pojedinca. Trenutna vaspitno-obrazovna praksa ne postiže mnogo efekata u kreiranju interkulturnog okruženja, niti postoji adekvatan koncept za održivost ove ideje. Odrastati u atmosferi pripadanja i bezrezervne podrške nije jedino pitanje dobre školske organizacije, nego elemetarnih prava svakog pojedinca. Interkulturno obrazovanje treba da bude imperativ savremenog doba, a time i put ka vaspitanju i razvoju ovih kompetencija. Vaspitati slobodnog građanina nije moguće kroz vaspitanje djeteta u *okovima*. Isti princip je primjenjiv na polju razvoja interkulturnosti. Ukoliko nam je vaspitni cilj pojedinac sa visokim interkulturnim kompetencijama, važno je da se pobrinemo za odrastanje u atmosferi jednakosti i pravednosti. Prvenstveno je potrebno uzajamno poštovanje, razumijevanje prožeto empatijom i podrškom. Ovakva interakcija je potrebna i u smjeru roditelja ka djetetu i obrnuto. Tek kada se postigne ovakva komunikacija između odraslih i djece, možemo očekivati da će dijete isti obrazac ponašanja primjeniti i u komunikaciji sa vršnjacima. Najčešći interkulturni elementi koji se spominju u literaturi su etika, poštovanje, empatija, odgovornost, međusobno razumijevanje itd. (Grupa Most, UNICEF 2008, Piršl 2009, Bartuović,

2016, prema Selmanović, 2018). Važno je osvrnuti se na etiku kao faktor interkulturnalnosti. Ukoliko dijete nije svjesno etičkog ponašanja, niti ima razvijen osjećaj za ispravne i pogrešne postupke, ne možemo očekivati ponašanje u skladu sa interkulturnim kompetencijama. Djecu je prvenstveno potrebno učiti međusobnom poštovanju i razumijevanju. Iz toga proizilaze osnovne vrline i nadogradnja interkulturnih kompetencija. Sve to je moguće razviti i kroz različite sadržaje u okviru obaveznog plana i programa. Učenje o tradicijama i običajima drugih kultura kao i razvijanje kritičkog mišljenja na osnovu analize života u dalekim zemljama, doprinosi aktivnom razvoju etičkih potencijala. Važno je da učenike naučimo da drugačije, ne znači nužno loše ili pogrešno. Zajednički projekti mogu da dovedu do pozitivnih rezultata pri razvoju timskih sposobnosti učenika, nenasilne komunikacije i međusobnog poštovanja.

Na različitosti među djecom treba gledati kao na snagu i priliku da se u sinergiji sa drugima ostvare bolji rezultati na svim poljima. Postoji nekoliko konkretnih primjera kako organizovati nastavu na način da podstiče različitosti i prihvata svako dijete bez obzira na njegove specifičnosti. Poznato je da među vršnjacima postoje razlike u socioekonomskom statusu, polu, naciji, religiji i porodičnoj strukturi. Neophodno je pozabaviti se svim navedenim razlikama. Da bismo se na adekvatan način pozabavili interkulturnim kompetencijama učenika, neophodno je precizno objasniti pojам interkulturnizma. Kao što je već naznačeno na početku, kultura predstavlja skup vrijednosti, običaja, simbola, mitova, tradicije i svih karakteristika koje vezuju jedan narod. Međutim, kulturne promjene se jako brzo dešavaju, što dovodi do brzog širenja i miješanja među društvenim granicama. U multikulturalnom svijetu koga definišu različite vrijednosti i norme, jedan od uslova za uspješnu komunikaciju je interkulturno obrazovanje (Krulj-Drašković, Marković i Vidosavljević, 2017). Da bi funkcionalisanje različitih kultura bilo moguće, neophodno je da svaki pojedinac ima razvijen osjećaj za interkulturnost. Međutim, to ipak nije samo pitanje obrazovanja, nego prvenstveno porodičnog vaspitanja i klime u kojoj dijete odrasta. Ne možemo očekivati kulturno osvještenog i tolerantnog pojedinca ukoliko odrasta u atmosferi neprihvatanja i međusobnog neuvažavanja. Cilj roditelja, škole ali i čitavog društva treba da bude usmjeren na razvoj samosvijesti djeteta koji bi istovremeno obuhvatao moralne i interkulturne kompetencije. Ideja interkulturnizma je u osnovi potreba da se multikulturalna društva vode načelima kulturnog pluralizma, univerzalizma i socijalnog dijaloga (Hrvatić, 2007). Da bi jedno društvo funkcionalisalo po interkulturnim načelima, neophodno je da dobro poznajemo svoju, a potom i druge kulture. Jedino iz međusobnog poznavanja mogu da

nastanu dobre interkulturne komunikacije i interakcije. Uvažavanje različitosti se postiže jedino kroz intenzivan razvoj nacionalne i vjerske svijesti i kulturnog identiteta pojedinca. „Danas se sve više nastoji buduće učitelje sposobljavati za promovisanje ideja o međusobnom razumijevanju i uvažavanju različitih kulturnih zajednica, što njihovom obrazovanju daje interkulturno obilježje (Mlinarevic i Nemet, 2015, str. 120).

Bosna i Hercegovina je dobar primjer interkulturne sredine, u kom tri naroda funkcionišu na istom tlu uz manji ili veći stepen međusobnog uvažavanja. Upravo iz ovog razloga je neophodno baviti se ovom temom, kako bi obrazovni proces dobio na kvalitetu, a time uticao i na kompletan napredak društva. Djecu je od početka potrebno učiti i upoznavati sa navikama i tradicijom pripadnika druge kulture. Potrebno je da učenici žive u atmosferi tolerancije, ravnopravnosti i borbe protiv diskriminacije. „Interkulturna kompetencija se ne razvija spontano u kontaktu s različitim kulturama i njihovim pripadnicima već njezin razvoj podrazumijeva proces učenja. Neophodnost razvoja interkulturne kompetencije od najranijih dana putem osmišljenog vaspitno-obrazovnog djelovanja podrazumijeva osvještavanje njene važnosti i uključivanje u školske kurikulume“ (Buterin i Jagić, 2013, str. 4). Jedino u takvom društvu možemo vaspitati pravedne i samosvjesne pojedince, oslobođene predrasuda, stereotipa i negativnog odnosa prema svemu što je drugačije. Sva ljudska bića imaju potrebu da budu prihvaćena u društvenoj sredini u kojoj žive i djeluju, te je neophodno da od rođenja stiču navike koje će im pomoći u kasnjem životu i adaptaciji u okruženje. Bit interkulturnih kompetencija, nije u tome da budemo dobri prema drugima, nego da na osnovu prihvatanja različitosti sami pravimo mjesto sebi u društvu. Ukoliko druge diskriminiramo na osnovu nacije ili bilo kog drugog faktora, lako se može desiti da mi budemo diskriminisani po nekom drugom osnovu bitnom za određenu društvenu zajednicu. Prihvati vlastito okruženje i biti prihvaćen u istom je cilj i zadatak svakog pojedinca. Da bismo se pozabavili metodama razvoja interkulturnih kompetencija, neophodno je navesti šta čini i u čemu se ogleda interkulturnost. Prema pojedinim autorima interkulturni identitet se odnosi na prihvatanje postojećih kao i novih elemenata jedne kulture, proširenju vlastitih vidika, razvoju fleksibilnosti i otvorenosti, veće samoprihvatanje ali i veću kreativnost kao osnovu za suočavanje sa novim stvarima (Kim, 1991). Sve gore navedeno je neophodan preduslov za funkcionisanje u interkulturnim i multikulturalnim sredinama. Ukoliko pojedinac nema razvijen interkulturni identitet njegova adaptacija u društveno okruženje neće biti laka. Pomenute kompetencije su i preduslov da bismo

postali član neke društvene zajednice ali i posljedica djelovanja istog tog društva. To je obostran proces u kom pojedinac utiče na okolinu ali i okolina na pojedinca. Ova međuzavisnost se ne ogleda samo na polju interkulturnih kompetencija, nego i na ostalim segmentima vaspitanja.

Kada govorimo o razvoju interkulturnih vještina kod djece, prvenstveno je potrebno početi od usvajanja činjeničnih znanja o drugim kulturama. Za razvoj uspješne komunikacije, važno je da stvari vidimo iz ugla sagovornika, time će nam biti lakše razumijevanje drugih ljudi i njihov pogled na svijet. Uzrok međuljudskih sukoba često leži u tome da nismo sposobni da razumijemo sagovornika, niti njegovo poimanje date situacije. Različitost i suprotna mišljenja upravo dolaze kao posljedica pripadnosti različitim tradicijama i kulturama. „Sklonost pojedinaca prema komunikaciji s pojedincima koji su im slični može se objasniti na osnovu njihovog zajedničkog kulturnog iskustva. S pripadnicima grupe kojoj pripadaju pojedinci dijele jezik, vrednote, uvjerenja, norme, stavove i dr. na osnovu kojih se identificuju, a što je temelj za uspostavljanje i održavanje uspješnog komuniciranja“ (Buterin i Jagić, 2013, str. 2). Za zdravog i samosvjesnog pojedinca, neophodno je da ima stavove zasnovane na vlastitim iskustvima i objektivnim doživljajima, a ne predubjeđenjima. Ukoliko dijete vaspitavamo u strogo tradicionalnom duhu, učeći ga da ljubav prema svojoj kulturi i tradiciji istovremeno znači i mržnju prema tuđoj, nemoguće je da naučeni obrazac ponašanja izmjenimo u budućnosti. Upravo iz ovih razloga, neophodno je da se o interkulturnom vaspitanju vodi računa od najranijeg uzrasta. Učeći dijete da poštuje svoje porijeklo i tradiciju, istovremeno treba da razvija svijest o tome da postoje i drugačije kulture i narodi koji nisu manje vrijedni, bez obzira što se razlikuju u odnosu na okruženje u kom dijete odrasta. Sve to je potrebno imati na umu od početka usvajanja navika i znanja u okviru porodičnog vaspitanja. U ovom segmentu posebno je važno obratiti pažnju i na neverbalni dio komunikacije, odnosno na gestikulaciju i mimiku. S obzirom da se u zavisnosti od kulture pojedini signalni različito tumače, moguće je da dođe do pogrešnog razumijevanja ukoliko ne poznajemo iz kakve kulture dolazi sagovornik. U većini zemalja osnovne ekspresije lica kojima izražavamo osjećanja su iste. Međutim, postoje izvjesne razlike kada govorimo o kontaktu očima, pokretima ili dodirima. U većini zemalja plaženje jezika se tumači kao ruganje i nepoštovanje, dok je u Polineziji to uobičajan znak za pozdrav. Ukoliko sadržaj koji sagovornik iznosi, prati gestikulacija i mimika koja nije bliska našem kulturnom konceptu, jasno je da lako može doći do nerazumijevanja. Posebno je važno naglasiti dodir kao vrstu neverbalne komunikacije. Njegovo tumačenje varira u zavisnosti od zemlje u

kojoj se nalazimo. Poznato je da je za većinu kultura dodir sasvim normalna stvar, ali kada govorimo o azijskim zemljama postoje određene specifičnosti pri tumačenju dodira. Tapkanje djeteta po glavi može da se protumači kao izrazito neprikladan gest, s obzirom da oni glavu doživljavaju kao vrstu svetinja. Paraverbalna komunikacija koja podrazumijeva ton glasa, usporeni govor, naglašavanje pojedinih riječi, umetnute pauze, upravo služe za ostvarivanje funkcija kojima i služi neverbalna komunikacija (Bovee i Thill, 2013). Pored ekspresija lica i gestikulacije, pokreti tijela bitno utiču na komunikaciju, odnosno na njeno razumijevanje. U većini zemalja ruke u džepovima predstavljaju nepoštovanje i nezainteresovanost. Ovakve i slične stvari se uče u okviru porodičnog vaspitanja, kontinuiranim ukazivanjem na greške još u predškolskom periodu. Slične manire potrebno je razvijati uz pomoć roditelja, a potom vaspitača i nastavnika. Već pri polasku u školu dijete dolazi sa određenim obrascem ponašanja i usvojenim navikama koje je steklo u porodičnom okruženju. Tu u prvom planu dolazi učenje po modelu, jer su roditelji prvi, a često i jedini model koji dijete oponaša u ranom uzrastu. Na osnovu toga važno je pozabaviti se načinima i modelima kreiranja dječijih stavova i ponašanja. Razviti budućeg kulturnog pojedinca i člana društva nije kratkoročan posao, nego kontinuiran rad od rođenja. Ukoliko se u ranom uzrastu zapostavi ovaj segment vaspitanja, kasnije je teško nadoknaditi propušteno. Odgovornost za stvaranje uspješnog građanina, koji će se uklopiti u društvenu zajednicu ali i različite kulturološke koncepte nije lak ni jednostavan posao.

U ovom dijelu potrebno je pomenuti i pojam enkulturacije kao ukupnog procesa usvajanja pojedine kulture (Samovar, 2013). Pri formiranju ličnosti pojedinca, bitan segment čini usvajanje znanja o vlastitoj kulturi a time i učenje ponašanja. Iako na usvajanje pomenutih znanja direktno utiče porodica i kućno vaspitanje, kultura se uči i iz poslovica, putem umjetnosti, slike i medija. Sve je moguće realizovati i putem crkve, muzeja kao i prenošenja sa koljena na koljeno (Charon, 1999). Vaspitanje pojedinca u duhu interkulturnosti nije moguće ukoliko je zapostavljen učenje o vlastitoj kulturi, tradiciji i precima. Ne možemo od djeteta očekvati da razumije vjerske običaje u npr. islamskoj religiji ukoliko nije upznato sa običajima svoje vjere. Upravo ovakve stvari se uče godinama u porodičnom okruženju i na osnovu iskustava koja nam prepričavaju roditelji. Posebnu pažnju je potrebno obratiti na pojam globalizacija. Iako je to fenomen koji se odnosi na socijalni, ekonomski ali i kulturni aspekt života svih ljudi, postoje određene specifičnosti u njegovom tumačenju. Današnji svijet postaje sve manji ali istovremeno i otvoreniji, te se o njemu govori kao o globalnom selu. Zahvaljujući tome, odnosi među ljudima

postaju intenzivniji, a ljudi svijet počinju doživljavati drugačije (Lončar, 2005). Iz toga proističe potreba da različite kulture koje su nam sad tako bliske moramo da razumijemo i na adekvatan način prihvatimo. Sve to nije u cilju samo naše lične dobrobiti nego dobrobiti kompletног društva. Pitanje dobre saradnje i komunikacije je sada globalna stvar i cilj svih kultura i narodnosti. Mane globalizacije se odnose na tendenciju gubljenja kulturnog identiteta. Tradicija je duboko narušena, ponekad i zaboravljena i upravo je to razlog zbog kog djecu moramo usmjeriti na put očuvanja svojih korijena i kulture. Kulture koje su se nekada razlikovale po modi, vjerovanju i drugim obilježjima danas sve više liče jedna drugoj. Zahvaljujući medijima možemo konstatovati da se danas ista moda propagira širom svijeta. Ono što se nosi u Londonu nosi se i kod nas, time više ne postoje specifičnosti određenog prostora i vremena. Iz svega pomenutog lako se može zaključiti da nam je vaspitanje za interkulturnost neophodna kompetencija za život u XXI vijeku. Prihvatići nove trendove kako u poslovanju, modi i napretku društva je neophodan preduslov za vlastiti napredak. Ne možemo govoriti o razvoju društva ukoliko njegovi članovi nisu sposobni da prihvate sve novonastale promjene. Upravo je to ozbiljan vaspitni zadatak za sve učesnike u vaspitno-obrazovnom procesu. Roditelji, nastavnici, pedagozi i kompletна zajednica u kojoj se dijete kreće i odrasta su direktno odgovorni za formiranje interkulturnih kompetencija.

U ovom radu se prvenstveno bavimo interkulturnim kompetencijama kao osnovi za život u multikulturalnom okruženju. Drugim riječima, multikulturalizam podrazumijeva život različitih kultura na jednom prostoru dok su interkulturne kompetencije neophodne u cilju dobre interaktivne komunikacije. Djecu je potrebno obučiti za sociokulturne odnose prvenstveno sa namjerom da se uklope u sredinu u kojoj odrastaju, a zatim i da sklapaju prijateljstva i budu spremni na sve društvene promjene koje budućnost donosi. Razumjeti druge ne znači istovremeno zaboraviti na vlastitu tradiciju i porijeklo. Važno je da kod djece razvijemo ljubav prema svom narodu i običajima, jer ukoliko nemamo vlastiti kulturni identitet nemoguće je da poštujemo i razumijemo tuđi. Putem vaspitanja i obrazovanja potrebno je izgraditi svijest djece u kom će različitosti prepoznati kao vid bogatstva i prednosti, a ne ometajućih faktora za život zajednice. Važno je naglašavati da ni jedna kultura niti narod nije iznad drugog bez obzira na različitosti u vjeri i naciji, potrebno je da prihvati sistem vrijednosti u kom ne postoji superiorne kulture niti pojedinci. Multikulturalno okruženje podrazumijeva da se pojedinci u potpunosti uklope u društvo bez gubljenja vlastite posebnosti i specifičnosti (Mesić, 2006).

Djetetu je važno objasniti da ne treba da mijenja vlastite navike niti uvjerenja zarad uklapanja u sredinu. Biti svoj i biti prihvaćen je cilj vaspitanja i odrastanja u savremenom društvu ali istovremeno i neophodnost kada govorimo o društvenim promjenama u budućnosti. Jasno je da se društveni sistem mijenja ogromnom brzinom i da je neophodno formirati pojedinca koji će biti spremna na nagle promjene ali i na prihvatanje svih nedostataka koje te promjene nose. Upravo zato su potrebne kompetencije koje bi djeci pomogle pri ličnom razvoju i saradnji sa vršnjacima.

Komunikacija je osnova saradnje kako među djecom tako i među odraslima te je posebnu pažnju potrebno posvetiti ovom segmentu interkulturnosti. Ukoliko pojedinac nije razvio socijalne vještine, sasvim je vjerovatno da će imati velikih problema pri adaptaciji u svoje okruženje. Pojedine definicije govore da je interkulturna komunikacija proces razmjene poruka pripadnika različitih kultura koji zbog specifičnosti svojih tradicija drugačije razumijevaju i iskazuju neverbalne i verbalne signale (Bovee i Thill, 2013). Upravo to različito tumačenje može da bude kamen spoticanja kada govorimo o međusobnom razumijevanju pripadnika različitih kulturno-školskih koncepcija. Interkulturna komunikacija je važna ne samo kao osnova podsticanja demokratije nego promovisanja fundamentalnih ljudskih prava. Nemoguće je zamisliti život u demokratskom društvu ukoliko ne postoji interakcija zasnovana na principima interkulturnih kompetencija. Potreba da budemo shvaćeni kao i da shvatimo druge je ključna za život u savremenoj civilizaciji. Za pravilnu komunikaciju potrebno je osvrnuti se i na moralno vaspitanje kao bitan aspekt ovog istraživanja. Za interkulturne kompetencije neophodno je posjedovati neke crte karaktera vezane za moralni razvoj ličnosti. To prvenstveno podrazumijeva empatiju kao osnovu za razumijevanje osjećanja sagovornika, a time njegovog ponašanja i djelovanja. Fleksibilno ponašanje, samokontrola, prepoznavanje i razumijevanje vlastitih emocija su vještine moralnog razvoja, usko povezane sa interkulturnim kompetencijama. Nemoguće je govoriti o principima interkulturnosti ukoliko je zanemaren aspekt empatije i altruizma. Sagovornik nije objekat za razmjenu poruka, nego biće sa svim emocionalnim i socijalnim aspektima koje je potrebno uvažavati u interaktivskom procesu.

U komunikaciji takođe postoje različite prepreke na koje je potrebno obratiti pažnju. Pojedina istraživanja navode da su stereotipi kao osnova za problem interkulturne komunikacije najčešće nenamjerni i automatski. „Kada govorimo o interkulturnoj komunikaciji, ona se odnosi kako na verbalnu, tako i na neverbalnu komunikaciju. Verbalna komunikacija se temelji na jeziku i komuniciranju riječima. Osim riječima, ljudi svoj odnos

prema pojedincima, društvenoj okolini, ali i prema sebi, izražavaju i neverbalnim znakovima. Neverbalna komunikacija kao što su: gest, držanje tijela, izraz lica, kosa, odjeća, dodirivanje, volumen i ton glasa, kontakt očima ili bilo šta drugo osim izgovorene ili napisane riječi, može imati uticaj na stvaranje kontakta među osobama koji pripadaju različitim kulturama“ (Jurešić, 2017, str. 3). Svako od nas je sklon prihvatanju različitih stereotipa, bilo da smo ih usvojili tokom školovanja ili u okviru porodice i svakodnevnog života. Upravo u ovome i leži najveća odgovornost roditelja i nastavnika. Cilj vaspitanja ne bi trebao da bude potpuno eliminisanje stereotipa i predrasuda jer je to gotovo nemoguće, nego obučavanje djece da se adekvatno nose sa predubjeđenjima koja imaju. Pojedini autori navode ključne barijere kada je u pitanju razvoj interkulturnalnih kompetencija: etnocentrizam, rasizam, ksenofobija, žargon, religija i drugi društveni segmenti koji na bilo koji način veličaju pojedinu kulturu (Drandić, 2013). Na osnovu jasno definisanog pojma interkulturnalizma, multikulturalizma, interkulturnalne komunikacije i ostalih srodnih termina poseban dio se odnosi na interkulturnalne kompetencije. Ove kompetencije jesu spona koja omogućava funkcionisanje pojedinca u savremenom društvu ali i u svim nadolazećim promjenama. U nastavku će detaljno biti analizirane osobine koje čine koncept interkulturnalnih kompetencija.

### **Interkulturnalne kompetencije**

Iako postoje različite definicije za interkulturnalne kompetencije, možemo se osloniti na tumačenje da je to ponašanje koje je prikladno i efikasno u određenom kontekstu (Spitzberg, 2000). Bez obzira na različito definisanje, pomenute kompetencije se sastoje iz nekoliko ključnih vještina. Jedna od važnijih vještina je poznavanje stranog jezika kao preduslov za otvaranje ka svijetu i drugaćijim kulturama. Obrazovne institucije su ključna karika kada govorimo o sticanju znanja u oblasti lingvistike. Plan i program osnovnog i srednjeg obrazovanja je koncipiran tako da obuhvata engleski jezik kao obavezan. Upravo ovako osmišljeno obrazovanje direktno utiče na sposobnost učenika da se upoznaju i sporazumijevaju sa pripadnicima drugih kultura. Iz te komunikacije nastaju dublje interakcije i saradnje u cilju unapređenja ličnosti ali i kompletног društva. „Pri tome je nastavnik stranih jezika prirodno u ulozi osobe koja gradi mostove među različitim kulturama i može pripremiti učenike na komunikaciju u stranoj kulturi i unaprijed ih upozoriti na neke kulturne fenomene u cilju izbjegavanja nesporazuma, neugodnih i

nerazumljivih situacija“ (Bilić-Štefan, 2006, str. 226). Osnovni preduslov za proširenje interkulturne svijesti, jeste mogućnost da se sporazumijemo sa sagovornicima koji ne govore naš maternji jezik. Bez obzira na različite definicije, potrebno je definisati elemente interkulturnih kompetencija. „Moguće je izdvojiti pet bitnih elemenata interkulturne kompetencije, a to su: stavovi, znanje, vještine interpretacije (tumačenja), vještine otkrivanja i interakcije i kritička kulturna svjesnost“ (Mikanović i Jevtić, 2015, str. 244). Da bi smo aktivno usvajali nova znanja iz područja drugih kultura smisao je biti znatiželjan, motivisan, zainteresovan kao i strpljiv i tolerantan. Neke od ovih osobina je moguće razviti i vaspitanjem ali i adekvatnim metodama rada sa djecom. Ukoliko pojedine sadržaje prilagodimo uzrastu, jasno je da će dječije interesovanje i motivacija biti jači (Fantini, 2000). Pored već pomenutih osobina važno je naglasiti i svjesnost i pozitivne stavove kao bitan faktor interkulturnosti. Potrebno je da djeca budu svjesna situacija i realnosti u kojoj se nalaze, kako bi mogla da zauzmu stav i razviju kritičko mišljenje. Biti interkulturno kompetentan ne znači prihvatići sve što nam život servira, nego kritički analizirati sadržaje sa kojima se susrećemo.

„Da bi svaki pojedinac mogao ostvariti uspješnu i efikasnu komunikaciju sa kulturno drugačijim od njega, odnosno, uspješno se ponašati u interakciji sa drugima, on treba posjedovati kognitivnu (npr. znanje o drugoj kulturi) i afektivnu dimenziju (npr. vještine upravljanja interkulturnim situacijama)“ (Popović i Mikanović, 2019, str. 21). Bez osude i nužnog odbacivanja promisliti i kreativno analizirati drugačije mišljenje i običaje. Zauzimanje kritičkog pogleda na svijet dovodi do vlastite transformacije, što pozitivno utiče na lično usavršavanje i napredak. Interkulturna osoba treba da zna da se prilagodi različitim pojedincima ali i društvenim tokovima koji podrazumijevaju sve brže promjene. Ljudi u prošlosti nisu mnogo komunicirali sa pripadnicima drugih naroda, time interkulturne kompetencije nisu bile u fokusu razvoja pojedinca. Danas je situacija drugačija, te je neophodno da se poradi na vještinama interkulturne komunikacije (Samovar i sar, 2013). Za postizanje zacrtanih vaspitnih ciljeva, neophodno je da vaspitač posjeduje kompetencije koje želi razviti kod djeteta. Ukoliko odrasli nemaju visok stepen razumijevanja različitosti, jasno je da ni kod djece neće moći razviti svestrane komunikacijske kompetencije.

S obzirom da je saradnja sa drugim narodima neizbjegna u budućnosti pojedinca, potrebno je da djecu na vrijeme pripremimo na izazove koji ih očekuju. Poslovanje sa strancima je neophodnost i izazov, a poteškoće se javljaju kada djeca odrasla u monokulturalnom kontekstu

dođu do komunikacije sa ljudima drugačijih vrijednosti (Corbaz, 2005). Kompetencije potrebne za ovu saradnju nisu samo imperativ savremenog doba, nego i potreba pojedinca da sam sebi olakša svakodnevnicu. Sve to je moguće organizovati kroz igru već od predškolskog uzrasta, nemametljivo plasirajući djeci različitosti sa kojima će se susretati u daljem životu. U literaturi o vršnjačkim odnosima prijateljstvo se definiše kao blizak dobrovoljan odnos dva pojedinca (Rubin, Bukowski & Parker, 2006). Već na tom uzrastu je moguće izvući određene zakonitosti i specifičnosti međuvršnjačke komunikacije. Pojedini autori navode da je od izuzetne važnosti da djecu još od ranog perioda izlažemo različitim kulturama i rasama. Istraživanje Kang Lija (2018) navode da djeca na ranom uzrastu pokazuju rasne predrasude. Njegovo istraživanje u časopisu *Developmental science* je obuhvatilo 193 kineske bebe između šest i devet mjeseci kojima je pušten snimak Azijatkinja i žena iz Afrike uz prateću muzičku podlogu. Istraživanje je pokazalo da su starije bebe sklone da duže gledaju srećne Azijatkinje i tužne Afrikanke. Po tumačenju Lija, to je dokaz da bebe sopstvenu rasu povezuju sa srećom a drugu sa tugom. S obzirom da je jedan od opštih ciljeva predškolskog vaspitanja, razvoj kompetencija za cjeloživotno učenje, neophodno je da djetetu obezbijedimo uslove u kojima će da bude zadovoljno, srećno i prihvaćeno, sposobno da gradi odnose povjerenja i uvažavanja kao i razvoja komunikacijskih sposobnosti. Ovi ciljevi se postižu intenzivnom saradnjom i zajedničkim aktivnostima vaspitno-obrazovne institucije i porodice (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017). Sve to nije moguće ukoliko dijete nije prihvaćeno u socijalnom okruženju i ukoliko nije razvilo elementarne komunikacijske vještine koje su uslov kako za kognitivni napredak tako i za emocionalni. Svestran razvoj pojedinca nije samo pitanje napretka u sferi intelekta i obrazovanja, nego prvenstveno emocija i socijalizacije djeteta. Navedeno istraživanje je potrebno uzeti sa rezervom, s obzirom da postoji niz faktora koji su mogli da utiču na pažnju bebe i zadržavanje pogleda na različitim snimcima. Usvajanje stereotipa je osjetljivo polje u kom je potrebno preventivno djelovati, kako bismo na vrijeme spriječili sve negativne posljedice ovog fenomena. Da bismo znali koje kompetencije je potrebno da podstičemo kod učenika, važno je da znamo kakve to osobine treba da ima savremen i uspješan nastavnik.

Postoje različite kategorizacije kompetencija, međutim posebnu pažnju je potrebno obratiti na klasifikaciju Nenada Suzića (2005) među kojima navodi: kognitivne, emocionalne, socijalne i radno-akcione kompetencije. Sve četiri kategorije su važne kako za vaspitanika tako i za vaspitača. Nemoguće je očekivati da kod djeteta razvijemo radno-akcione kompetencije

ukoliko nastavnici i roditelji svojim primjerom ne pokazuju volju i potrebu za radom. Ukoliko svaku od navedenih kategorija tumačimo sa aspekta interkulturnosti, jasno je da sve navedene kompetencije čine cjelovito biće, te da je nemoguće dati prioritet jednoj naspram druge. Kognitivne sposobnosti su neophodne prvenstveno u cilju razumijevanja činjenica i običaja druge kulture. „Kognitivna empatija odnosi se na razumijevanje stanja svijesti i uslova druge osobe te uključuje svijest o tome kako neki događaj može djelovati na drugu osobu“ (Miljić, 2019, str. 5). Empatija i altruizam kao temeljne karakteristike emocionalne inteligencije su neophodne u svakodnevnoj komunikaciji sa okruženjem bez obzira da li se radi o interkulturnoj interakciji ili razmjeni informacija među pripadnicima iste kulture. Sasvim je očekivano da ćemo bolje da razumijemo sagovornika ukoliko emotivno možemo da se poistovjetimo sa njegovim uglom gledanja na određene situacije.

Socijalne kompetencije se odnose prvenstveno na grupni menadžment, toleranciju i osjećanje pozitivne pripadnosti naciji. Ovu vrstu kompetencija je moguće razvijati u predškolskom uzrastu, kroz različite timske igre i zajedničke aktivnosti. S obzirom da su ljudi socijalna bića, prvo ćemo da naučimo da sarađujemo sa pojedincima u okruženju, na osnovu čega ćemo vremenom da proširujemo krug saradnika. Socijalne kompetencije je u velikoj mjeri moguće razviti adekvatnim vaspitanjem u predškolskoj ustanovi i podsticanjem djeteta na interakciju i igru sa vršnjacima. „Obrazovanje protiv pristrasnosti i predrasuda ne treba da bude samo povremena aktivnost o temama različitosti i pravičnosti, već treba da funkcioniše kao temeljna perspektiva, koja prožima sve što se dešava u programu ranog djetinjstva, uključujući svakodnevne interakcije vaspitača sa djecom, porodicama i kolegama“ (Blečić i Mićanović, 2023, str. 105). Kada se dijete navikne da bude član grupe i kada postane svjesno svoje uloge u društvu, kasnije će lakše da prihvati obaveze koje mu život nameće. Poslednja kategorija kompetencija se odnosi na komunikacijsku i informatičku pismenost ali i na inicijativu i spremnost da se iskoriste ukazane mogućnosti. Kada navedeno tumačimo iz ugla interkulturnosti važno je učiti djecu da različitosti vide kao priliku da upoznaju nešto novo, steknu nova iskustva i iskoriste priliku za nove saradnje. Kod radno-akcionih kompetencija fokus je na unutrašnjoj motivaciji, koju je kod djece potrebno razvijati kroz želju za određenom aktivnošću na osnovu sadržaja, a ne spoljne nagrade kao faktora podsticanja. Kao što iz gore navedenog možemo zaključiti, interkulturna kompetencija nije jedna konkretna vještina nego skup različitih osobina neophodnih za funkcionisanje u multikulturalnoj sredini.

## Interkulturno vaspitanje

Budući da su u prethodnom dijelu definisane interkulturne kompetencije kao i njihov značaj za život u savremenom društvu, važno je da se posvetimo i segmentu interkulturnog vaspitanja. S obzirom da se vaspitnim procesom bitno može uticati kako na osobine ličnosti tako i na usvajanje navedenih kompetencija, upravo u rukama nastavnika i vaspitača je krajnji rezultat. *Da li ćemo dobiti pojedinca sposobnog za funkcionisanje u društvu konstantnih promjena ili individuu zatvorenog uma i ponašanja koja odbija sve kulturnoške različitosti i na koji način da podstaknemo maksimalan razvoj djeteta u smjeru poboljšanja saradnje sa socijalnim okruženjem?* Odgovori na ova pitanja se nalaze upravo u domenu vaspitanja kao ključnog procesa za kreiranje ličnosti vaspitanika. Kao osnova za stvaranje interkulturnih kompetencija je oslobođanje od svih vrsta stereotipa. Kao što smo već pomenuli stereotipi i predrasude negativno utiču na formiranje naše slike prema pripadnicima druge kulture, a time i na uspješnost naše interakcije.

Ukoliko u startu imamo negativno mišljenje o sagovorniku, mala je mogućnost da ćemo kroz komunikaciju postići zadane ciljeve. Milton Benet (1993) navodi da je važno promovisati pozitivne stavove prema kulturnoj različitosti. Već od ranog uzrasta potrebno je na pozitivan način djeci predstavljati običaje i tradiciju drugih naroda. „Još od najranijih nedjelja, bebe nastoje da istraže svoje okruženje, tako što drugi učestvuju u procesu intersubjektivnosti kroz koji se izgrađuju zajedničke aktivnosti, saradnja i komunikacija“ (Vudhed, 2012, str. 44). Benetov model interkulturne osjetljivosti (*Tabela 1*) se bazira na nivoima kroz koje pojedinci prolaze pri susretu sa drugim kulturama. Prva faza je etnocentrizam tj. poricanje razlika prema primjećivanju i prihvatanju, odnosno etnorelativizmu (Petričević i Ivanek, 2018). Sve to je moguće kroz slobodne aktivnosti u kojima bi djeca imala priliku da kroz igru uloga i različite prezentacije upoznaju specifičnosti drugih naroda. Drugačiju tradiciju je važno predstaviti kao benefit u kom možemo da preuzmemo neke obrasce ponašanja za koje do sada nismo znali. Biti drugačiji ne znači nužno biti lošiji.

*Tabela 1. Stadijumi razvoja interkulturne osjetljivosti (Benetov model)*

ETNOCENTRIZAM			ETNORELATIVIZAM		
1	2	3	4	5	6
poricanje izolacija separacija	odbrana omalovažavanje superiornost obrtanje suprotnost	minimiziranje fizički univerzalizam transcedentalni univerzalizam	prihvatanje bihevioralni relativizam vrijednosni relativizam	adaptacija empatija pluralizam	integracija kontekstualna evaluacija konstruktivna marginalnost

Kroz predstavljanje istočnjačke kulture djeca mogu da uče o ljubaznosti i gostoprimstvu kao obliku ponašanja koje mogu da usvoje. Od tradicionalnih arapskih zemalja koje se po mnogo čemu razlikuju od naše kulture, možemo posvećenost porodici izdvojiti kao karakteristiku vrijednu pažnje. Takođe, moralni aspekt arapskih kultura je moguće kritički posmatrati iz različitih uglova, a time djeci dati mogućnost da se upoznaju sa malo drugačijim svijetom. Na taj način ćemo pozitivno uticati na njihovu sposobnost da kritički promišljaju i vrednuju ali i da preispituju vrijednosti svoje kulture. Kod interkulturnog vaspitanja važno je i mijenjanje etnocentričnih pozicija (Kostović, Đermanov i Borovica, 2010). Etnocentrizam je fenomen kojim se definiše tendencija da druge kulture prosuđujemo iz vlastite perspektive. Ukoliko nismo u mogućnosti da situaciju sagledamo iz drugog kulturološkog ugla, ne možemo govoriti o interkulturnim kompetencijama. Etnocentrizam, pojam koji je osmislio Ludwig Gumplowicz (1883) ima negativnu konotaciju, ali koliko god se borili protiv njega, prisustvo ovog fenomena je prirodno. Bitno je napraviti jasnu razliku između ljubavi prema vlastitoj kulturi, narodu i običajima i etnocentrizma. Negativna konotacija ovog pojma se upravo odnosi na ljudsku potrebu da vlastitu kulturu smatramo za superiornu u odnosu na ostale. Takvo tumačenje nije dobro ni za pojedinca ni za socijalno okruženje. Dijete je potrebno vaspitavati u duhu poštovanja prema drugima, sa ciljem ravnopravne komunikacije i međusobne interakcije. Osnovni zadatak roditelja i vaspitača bi trebao da se temelji na cilju da naučimo dijete da svoju kulturu voli, a tuđu poštuje. Bez uzajamnog poštovanja nema uspješnih učesnika u interkulturnoj komunikaciji, a time ni uspješne saradnje. Njegovanje komunikacijskih vještina je moguće razviti kroz različite igrovne aktivnosti još u ranom periodu. Bez ove vrste sposobnosti nema ni interkulturnih kompetencija. Vještina saradnje se razvija na osnovu poznavanja sagovornika,

svih njegovih specifičnosti mana i vrlina. Svoje ponašanje možemo da usmjerimo jedino na osnovu podataka koje imamo o partnerima u interakcijskom odnosu.

Oslanjajući se na teorijska objašnjenja, Albert Bandura navodi da napredak društva ne bi bio moguć ukoliko bi se očekivalo napredovanje pojedinca isključivo na osnovu posljedica vlastitog ponašanja, jer je dokazano da je većina ponašanja naučena opservacijom kroz modeliranje, odnosno usvajanje ideje kako se sprovode određena ponašanja (Bandura, 1977). Kada bismo navedene nalaze htjeli povezati sa konceptom interkulturnizma, jasno je da društveni napredak ne bi postojao bez ovakvog tipa učenja. Prenos jezika, kulture i običaja je teško vezati samo za urođene vještine, jer se ovaj tip znanja usvaja na osnovu posmatranja i usvajanja kulturnoških obrazaca. Napredak čovječanstva bi tekao sporo ukoliko bi svaki pojedinac morao da uči na osnovu vlastitog iskustva. Pojedine obrasci, iskustva, stavove i običaje možemo da usvojimo jako brzo uz pomoć posmatranja ljudi i događaja oko nas. Biti aktivnim članom društva ne znači nužno samo djelovati, nego i biti spreman da saslušamo i posmatramo druge. Na osnovu ovakvog načina širenja iskustava, štedimo vrijeme i podstičemo socijalne interakcije. Pitanje posmatranja nije samo stvar praćenja nekog pojedinca uživo, jer je napredak moguć posredstvom indirektnih modela kao primjera adekvatnog ponašanja.

Smisao interkulturnosti nije u zanemarivanju niti ignorisanju razlika među djecom, nego upravo na njihovom identifikovanju i prihvatanju. „Prihvatanje razlika je prvi stadijum etnorelativizma. Na tom stadijumu se uočavaju razlike i one se ne procjenjuju na osnovu kriterijuma sopstvene kulturne grupe, već u skladu sa kulturnim kontekstom. Osoba prihvata da obrasci ponašanja, vrijednosti i uvjerenja variraju od jedne do druge kulture“ (Petrović, 2018, str. 32). Kao što vidimo interkulturno vaspitanje je prvenstveno zasnovano na načelima osnovnih ljudskih prava, tolerancije i moralnosti. Upravo to je glavna spona za proučavanje njegove povezanosti za moralnim razvojem učenika. Posjedovati interkulturne kompetencije, drugim riječima znači voditi se idejama pravde i osnovnih moralnih principa. Razlike je potrebno tumačiti kao sastavne dijelove jednog društva koje treba da funkcioniše kao sistem sastavljen od ravnopravnih dijelova. Sasvim je očekivano, da u pojedinim trenucima dolazi do sukoba u vrijednostima različitih kultura, ali to nikako ne smije biti prepreka u daljoj međusobnoj interakciji. Kroz istorijske primjere, djeci je potrebno predstaviti i negativne posljedice diskriminacije kulturnih različitosti. „Za edukante na stadijumu prihvatanja je od posebne važnosti da razviju sposobnost empatije u odnosu na pripadnike druge kulture i sposobnost

decentracije, tj. posmatranja druge kulture iz ugla njenog kulturnog programiranja“ (Nunez, Nunez Mahdi i Popma, 2007, str. 75). Ukoliko im se na adekvatan način približi sva problematika u vezi sa pomenutim fenomenom, sasvim je izvjesno da će osjećati veću odgovornost i potrebu za razvojem vlastite interkulturnosti. Razvoj interkulturne osjetljivosti možemo najbolje da objasnimo na osnovu nekoliko različitih modela.

### **Interkulturno obrazovanje**

Da bismo vaspitali pojedince spremne na život u multikulturalnom okruženju, neophodno je da se pozabavimo i konkretnim obrazovnim aktivnostima koje je potrebno sprovoditi u školi s ciljem unapređenja interkulturnih kompetencija. Interkulturno učenje jeste proces kroz koji učenik postaje svjesniji i bolje razumije sopstvenu kulturu kao i druge kulture širom svijeta (Vidosavljević, Vidosavljević, Krulj-Drašković, 2016, str. 191). Nemoguće je razviti visok nivo interkulturnih kompetencija ukoliko dijete nije sposobno emotivno da percipira i doživi određene stvari i događaje. Stoga je potrebno raditi na unapređenju emotivnog aspekta ličnosti i na razvoju emocionalne inteligencije. Ukoliko nismo u stanju da razumijemo osjećanja drugih, mala mogućnost je da ćemo razviti uspješnu interakciju sa različitim kulturama. Pored različitih metoda zbližavanja pripadnika kulturno različitih pojedinaca, važno je da djecu ospozobimo i za suočavanje sa konfliktnim situacijama. „Interkulturno obrazovanje ne predstavlja samo puko prenošenje sadržaja i znanja, već podrazumijeva interakciju pojedinaca i školskih sadržaja. Sve to doprinosi većoj svjesnosti o cilju i predmetu učenja, razvijanju profesionalnih kompetencija i sposobnosti za rješavanje problema, te podizanju socijalne odgovornosti u konkretnom društvenom kontekstu“ (Selmanović, 2018, str. 11). Bitno je da obratimo pažnju na vrijeme, prostor i društvene odnose iz percepcije drugih kultura. Kroz ovaj model podstiče se razgovor o razlikama ali i izbjegavanje etiketiranja. Jedan od preduslova je upoznavanje djece sa vlastitim identitetom i temperamentom kao i vježba kontrole emocija. Prije nego što nam zadatak bude da upoznamo druge, važno je da prvo upoznamo sebe, svoje reakcije stavove i ponašanja u pojedinim situacijama.

Od značaja za razumijevanje interkulturnog obrazovanja može biti i istraživanje koje su sproveli Bisera Jevtić i Brane Mikanović (2012) sa ciljem utvrđivanja stavova nastavnika o interkulturnom vaspitanju, analizirajući njihovu motivaciju. Uzorak od 305 nastavnika osnovne

i srednje škole na teritoriji Srbije je pokazao da postoji statistički značajna razlika u želji nastavnika za interkulturnim usavršavanjem. Čak 15,19% je protiv interkulturnog usavršavanja dok je 84,81% pokazalo visok nivo interesovanja za ovu vrstu usavršavanja. Ovaj podatak jeste ohrabrujući ali i dalje ostaje pitanje zašto je toliki postotak nastavnika pokazao nezainteresovanost. S obzirom da znamo da je osnova kvalitetnog obrazovanja dobar nastavni kadar, neophodno je da radimo na podizanju svijesti nastavnika o važnosti ove teme. *Kako formirati interkulturne pojedince ukoliko nastavnici nisu zainteresovani za lični napredak?* Sve to je moguće riješiti adekvatnim obrazovnim politikama i strategijama za unapređenje vaspitno-obrazovne prakse. Istraživanje je takođe pokazalo da su mlađi nastavnici više zainteresovani u odnosu na starije. Ovaj podatak nije iznenadujući s obzirom da mlađi ljudi lakše prihvataju promjene, te su spremniji na prilagođavanje i učenje novih stvari. Podatak koji je neočekivan je da su nastavnici sa višom stručnom spremom protiv interkulturnog vaspitanja. Iako bi veći stepen obrazovanja trebao da prati i stav otvorenosti i spremnosti za nova iskustva, pomenuto istraživanje je pokazalo drugačije. Upravo obrazovna ustanova treba da bude polazno mjesto za sticanje i razvoj navika interkulturnosti.

Pored obrazovanja i usvajanja znanja, cilj treba da bude fokusiran i na prihvatanje neuobičajenih stvari i običaja koji nisu bliski nama. Ako polazimo od prepostavke da obrazovaniji ljudi vladaju sa više informacija, a time i bolje poznaju druge kulture, običaje i tradiciju, očekivano je da će je prije i prihvati. Upravo ovaj podatak je dokaz da postoji potreba za daljim istraživanjima i provjerom prepostavki koje se u praksi često ne pokažu kao istinite. Da bismo znali kako unaprijediti praktičan vaspitno-obrazovni rad, važno je da istraživanja temeljimo na stvarnim problemima i potrebama prakse. Iako je navedeno istraživanje bilo usmjereno na nastavnike, jasna je njegova povezanost sa napretkom učenika i njihovim interkulturnim kompetencijama. Neophodno je ispitati i šire okruženje učenika i društvenu zajednicu kako bismo stekli pravu sliku o vrijednostima koje nas okružuju i reagovali u skladu sa dobijenim rezultatima. Poštovanje i učenje o praznicima pripadnika manjinskih grupa može da doprinese koherentnosti odjeljenja i boljoj interakciji svih učenika. Ukoliko se za pojedine bitne dane organizuju proslave u vezi sa običajima te konkretne teritorije, nastavnik u cilju interkulturne komunikacije treba da osmisli određene aktivnosti i za bitne dane pripadnika manjinske grupe. Osjećanje izolovanosti i alienacije je moguće izbjegći podsticanjem kolektivnog duha i zajedništva kompletног odjeljenja. Druga vrsta programa je usmjerena na

učenike, odnosno na konkretnu lingvističku pomoć koja je ključna spona u rješavanju eventualnih komunikacijskih prepreka. Posljednja kategorija se odnosi na društveno orijentisane programe koji se fokusiraju na jačanje socijalnih kompetencija ali i na smanjenje predrasuda kroz oblikovanje nastavnog plana i programa (Vidosavljević, 2016). Da bismo školu predstavili kao kolijevku razvoja interkulturnih kompetencija, neophodno je da usavršavamo metode, strategije rada kao i plan i program i organizaciju nastavnih aktivnosti. Veliku ulogu ima i nastavnik koji pored idealnog plana i programa, predstavlja ključni faktor pri organizaciji zadatah aktivnosti. Drugi važan segment kada govorimo o interkulturnim kompetencijama odnosi se na razvoj odgovornosti kod učenika. (UNICEF, *Učiti živjeti zajedno*, 2018) naglašava da postoje četiri dimenzije odgovornosti:

1. Svaka tradicija treba da podučava djecu vjeri ali na način da poštuju druge.  
Ukoliko dijete usvoji običaje vlastite religije bez poštovanja drugačijih običaja, neće biti sposobno za život u multikulturalnom okruženju;
2. Tradicija treba da bude usmjerena na održavanje otvorenosti, poštenja i empatije prema drugima;
3. Promovisanje zajedničkih crta i vrijednosti kao osnova suživota i zajedničkog djelovanja i
4. Učenje o drugim vjerama i uvažavanje različitosti kao i pronalaženje zajedničke svrhe različitih vjerovanja.

Polje religije je kompleksno ali istovremeno najbolji put ka promovisanju istih ciljeva na različite načine. Svaka religija bi trebala da se kroz svoje sisteme i običaje zalaže za slične ili iste životne ideale. U savremenom društvu bi ove razlike trebale da predstavljaju prednost kod pronalaženja zajedničkih ciljeva, a ne uzrok za međusobni prezir i mržnju. Pitanja vjere nisu vezana samo za interkulturnost nego i za moralne kompetencije kao ključni preduslov za suživot sa pripadnicima različitih religija. Vjersko vaspitanje nije samo bitno za održavanje tradicije i običaja jednog naroda, nego za usvajanje humanih osobina ličnosti i spremnosti da pomognemo drugima bez obzira na okolnosti. Uz sve to važno je da se vodimo i postulatima nenasilne komunikacije. Cilj interkulturnog obrazovanja nije sprječavanje bilo koje vrste sukoba, nego pronalaženje načina za rješavanje problema i prevazilaženje prepreka koje nastaju kao rezultat različitih pogleda na svijet. Djecu je prvenstveno potrebno naučiti da aktivno slušaju sagovornika. Gotovo nemoguće je zamisliti nenasilnu komunikaciju bez da su oba učesnika

prvenstveno aktivni pri slušanju druge strane. Nije nužno da u dijalogu dijelimo mišljenje, ali je od ključnog značaja da znamo da saslušamo sve argumente protivničke strane kao i da pokušamo da razumijemo emotivno stanje sagovornika. Jedan od najvećih problema u komunikaciji je nesposobnost da vlastite zahtjeve izrazimo na prihvatljiv način. Zato je važno da vježbamo korištenje „JA“ poruka, odnosno iskazivanje vlastitog doživljaja kako bismo izbjegli sukobe i nerazumijevanja (Rosenberrg, 2006). U komunikaciji je potrebno da krenemo od sebe i vlastite samoprocjene. Upravo iz toga razloga treba zaobići „TI“ poruke koje se uvijek odnose na drugoga. Na usmjeravanje dijaloga i razvoj vještina komunikacije može bitno da utiče nastavnik. On je moderator kako vaspitno-obrazovnog procesa, tako i međuvršnjačkih odnosa u odjeljenju. Pored toga što profesija nastavnika podrazumijeva inicijalno obrazovanje, jasno je da je neophodan konstantan razvoj i usavršavanje koje se bazira na principima permanentnog učenja kao i neformalnog obrazovanja. Nastavnik je dužan da pored prezentovanja činjenica o različitim kulturama, kod učenika razvije i fleksibilnost, otvorenost i snalažljivost. Vaspitanje za budućnost podrazumijeva pojedinca spremnog za promjene ali i suočavanje sa mnogim vrstama različitosti uz vjerovanje u jedinstvo čovječanstva (Byram, 2000). Kada kod učenika postignemo takav stav da vole svoju kulturu i istovremeno poštuju sve druge kroz uspješnu komunikaciju, možemo reći da smo ispunili cilj interkulturnosti. Pored kvalitativne promjene nastavnih planova i programa i dodatnog angažovanja nastavnika, posebno je važno raditi na relacijama vaspitač-vaspitanik. Bez obzira da li je u ulozi vaspitača nastavnik ili dijete neophodan je kontinuiran rad u pravcu intenzivne ravnopravne interakcije i nenasilne komunikacije.

### **Helmsov model rasnog identiteta**

Kao što sam naziv govori model se temelji na postavci napuštanja rasizma ali istovremenog razvijanja pozitivnog identiteta bijelih osoba. Rasni identitet se kroz ovaj model analizira u šest faza i to:

1. Faza kontakta koja se odnosi na prvi susret sa pripadnicima druge rase ali i odsustvo prepoznavanja razlika;
2. Faza dezintegracije u kojoj nastaje osjećanje uznemirenosti zbog shvatanja činjenice o superiornosti bijele rase;

3. Faza reintegracije kao doživljaja sopstvene nadmoći, ali istovremeni bijes prema pripadnicima crne rase;
4. Faza pseudo nezavisnosti u kojoj su pojedinci spremni na kontakt sa pripadnicima druge rase ali se još uvijek oslanjaju na značenja iz vlastite kulture;
5. Faza koja je definisana kao uranjanje/izranjanje, govori o tome da osoba počinje da utiče na pripadnike bijele rase ali da sama napušta svoju superiornu ulogu. Na ovom nivou su pojedinci djelimično svjesni činjenice da ne postoji nadmoć jedne kulture ili jednog naroda nad drugim. Ova faza je osnova za interkulturne kompetencije i međusobnu interakciju. Tek kada se oslobođimo etnocentrizma i stava da smo kulturološki bolji od drugih, možemo da govorimo o spremnosti individue za interkulturne odnose i
6. Poslednja i najvažnija faza je faza autonomije. Osobe postaju spremne za međuljudske interakcije sa osobama crne rase ali istovremeno zadržavaju pozitivan osjećaj prema sopstvenom identitetu (Helms, 1993).

Kao što vidimo, faze u Helmsovom modelu su povezane sa interkulturnim kompetencijama ali i moralnim razvojem ličnosti. Svaka faza ovog modela je istovremeno napredak u interkulturnim sposobnostima. „Ovaj model ne treba da posmatramo samo kao niz faza koje se nadovezuju, jer u susretu sa različitostima, on nam može pomoći da uočimo osnovne barijere u tom procesu koje ne dozvoljavaju razvoj interkulturne osjetljivosti“ (Popović i Mikanović, 2019, str. 32). Analiza ovog modela je važna kako za prosvjetne radnike tako i za roditelje, jer upravo njegovo razumijevanje može da nam pomogne da vaspitanje usmjerimo na pravi put. Česte greške kod formiranja dječijih stavova i navika su rezultat neznanja roditelja i njihove neosvještenosti u različitim segmentima pedagogije. Za osmišljavanje najboljeg vaspitnog modela, treba da uočimo sve faze u razvoju djece kako u polju kognicije, tako i radno-akcione i moralne sfere. Helmsov model jasno oslikava sve faze odnosa pojedinca prema nečemu što mu nije blisko. Na osnovu toga možemo da pretpostavimo i dječije reakcije, mišljenja i ponašanje.

Prateći gore navedene promjene, možemo da se usmjerimo i na vrijeme sprječimo eventualne negativne pojave ponašanja i djelovanja pojedinca. Ukoliko dijete odrasta u rasističkom okruženju, temeljenom na principu nejednakosti da određena rasa ima primat nad drugom, gotovo nemoguće je očekivati interkulturno kompetentnog pojedinca. Mladi ljudi

prihvataju ono što vide u vlastitom okruženju, a time je potrebno obezbijediti društvenu zajednicu baziranu na jednakosti i međusobnom poštovanju. Promjena rasne nejednakosti u smjeru izjednačavanja i jednakopravnosti podrazumijeva dostojanstveno ophođenje prema svim ljudskim bićima. Za eliminisanje rasne diskriminacije potrebne su kompletne društvene strategije koje će uticati i na političku i na socioekonomsku sferu (Bužinkić, 2016).

### **Praktičan primjer projekta društvene separacije**

#### **„Dvije škole pod jednim krovom“**

Bosna i Hercegovina je dobar primjer za razumijevanje funkcionisanja tri nacije na jednoj teritoriji. „Evidentna je činjenica da su dosadašnja nastojanja i akcije naših (i evropskih) stručnjaka, umjesto da razvijaju koncept koedukacije, uglavnom rezultirala izolacijom, nesnošljivošću i diskriminacijom. Najočitije je to u projektu „dvije škole pod jednim krovom“ (Brkić i Brkić, 2010, str. 84). Koncept dvije škole pod jednim krovom je vidljiv primjer diskriminacije koja se zasniva i na fizičkoj odvojenosti učenika različitih nacija. U Bosni postoji čak 56 škola pod ovim imenom, gdje su djeca hrvatske i bošnjačke nacionalnosti odvojena. O ovom konceptu je teško govoriti sa pedagoške strane i sa strane psiholoških i socioloških nauka, jer je projekat politička tvorevina, zasnovana na post ratnim idejama i etnonacionalističkim stavovima političkih lidera. S obzirom da vaspitanje djece nije isključivo pitanje politike, nego pravo na vlastiti izbor i elementarnu ljudsku slobodu, jasno je da je neophodno hitno mijenjanje prakse u ciju zbližavanja sva tri naroda. Pitanje ovakvog vida obrazovanja nije trenutna politička i društvena tema, nego budućnost čitave države i svih njenih građana, bez obzira na nacionalnu pripadnost. Razdvajanje djece na ovaj način ne može da bude produktivno za njihov razvoj, niti može motivaciono da djeluje na bilo koga u vaspitno-obrazovnom procesu.

U izvještaju Misije OSCE u BiH se navodi da postojanje ovakvih škola nije u skladu sa međunarodnim konvencijama. S tim u vezi, jasno je da u ovako diskriminišućim uslovima nije moguće formirati pojedinca spremnog na promjene niti na prihvatanje različitosti. Poruka ovakvog vida obrazovanja je upravo nepovjerenje u vršnjake, prezir i sumnja u pripadnike druge nacije. Kao što je već navedeno, djeca najbrže uče na osnovu modela, zbog toga teško verbalno možemo da im objasnimo ono što praksa demantuje. Obučavati djecu za prijateljsku i

demokratsku interakciju, nije moguće ako je škola organizovana tako da se forsira fizička udaljenost. Obrazovanje bi trebalo da je usmjereni na promovisanje tolerancije, evropskih vrijednosti i podsticanja kohezije cijelog društva, a ne separaciju zasnovanu na banalnostima poput nacionalnog ili vjerskog kriterijuma. Učenici koji svoje obrazovanje stiču u ovakovom tipu škole, svoje stavove grade na osnovu uvjerenja da se ljudi razlikuju i vrednuju na osnovu nacije a ne ličnih mana i vrlina. Pozitivan primjer u vezi sa ovim fenomenom je i protivljenje učenika iz Jajca za formiranje nove ovakve škole, smatrajući da diskriminacija na ovom polju nije potrebna, te da može da nanese veliku štetu interakcijama vršnjaka. Primjer u kom djeca prepoznaju svemoguće posljedice navedenog, govori o ozbiljnosti problema. Iako se prvenstveno tumači kao političko pitanje, dvije škole pod jednim krovom je pedagoški, obrazovni i vaspitni problem. *Kako vaspitati djecu za sve izazove u XXI vijeku ako im bazično serviramo pogrešna uvjerenja?* Naravno da pomenuti fenomen nije moguće riješiti na nivou jedne škole, opštine ili grada, potrebno je fokusirati se na sve državne organe koji u svom resoru mogu da pomognu kreiranje bolje obrazovne politike.

Svjetska obrazovna politika se temelji u učenju jezika kao najbitnijem segmentu za rušenje barijera među narodima, dok je kod nas lingvistički problem u nazivu maternjeg jezika. Da li se u školama na području Bosne i Hercegovine izučava bosanski, hrvatski ili srpski jezik je osnovno pitanje i fokus svih diskusija, zapostavljajući činjenicu da bi cilj obrazovanja trebao da budu međusobno razumijevanje a ne forsiranje minornih razlika. „Odrastajući u uslovima podijeljene zajednice, djeca i sama grade podijeljenu zajednicu jer je to jedino što znaju. Odrasli ne mogu na njih staviti teret odgovornosti da grade neke drugačije odnose, a da im ih sami ne pokažu primjerom, pa je zadatak odraslih u zajednici izgraditi odnose koji će značiti stabilnost i socijalni red“ (Čorkalo, Biruški i Ajduković, 2009, str. 17). Trenutni politički mir ne znači ništa, ukoliko se obrazovnom strategijom nastoji održati međusobna netrpeljivost i vaspitanje budućih članova društva u duhu diskriminacije. Moguće je da se zbog navedenih razloga istorijski sukobi ponavljamaju. Za mirnu budućnost i interkulturno okruženje neophodan je kontinuiran rad na polju vaspitanja i obrazovanja mладих. Bez osvještene omladine ne možemo očekivati sigurnu i prosperitetnu budućnost jedne države. Obrazovno okruženje je potrebno osmisiliti tako da socijalno psihološki aspekti određuju funkcionalnost zajednice a ne samo teritorijalna dimenzija. Emocionalna vezanost i spremnost na rad u cilju opšteg dobra je temelj uspješnog školstva (Ajduković, 2003).

Sve navedeno je potrebno analizirati iz ugla moralnog vaspitanja pojedinca. Kao što je već objašnjeno moralni egocentrizam u kom dijete svijet doživljava i procjenjuje isključivo iz vlastitog ugla je upravo ono čemu doprinosi koncept dvije škole pod jednim krovom. Dijete se već od ranog uzrasta navikava da postoje drugačije kulture za koje je poželjno da ih izbjegavamo. Tako njegov egocentrizam postaje još jači, jer je društvena sredina ono što potvrđuje njegove stavove. Pitanje ovog koncepta je važno razmotriti iz obrazovnog ugla, jer ovom segregacijom učenici gube u razvoju vlastite ličnosti i širenju vidika ali i prilici da usvajaju različita znanja. Kada govorimo konkretno o nastavnom predmetu istorije, veliku ulogu ima i kvalitet udžbenika. Bosna i Hercegovina je specifičan primjer sa različitim planovima i programima u zavisnosti od entiteta u kom se nalazi škola. Novija istorija lako može da bude kamen spoticanja kada govorimo o interakcijama između pripadnika različitih nacija. Iako bi na nivou jedne države trebalo da bude jedinstven plan i program za sve osnovne i srednje škole, u konkretnoj situaciji to nije primjenjivo. Prva osnovna škola Srebrenica koja broji nekoliko učenika srpske nacionalnosti, istoriju uče po planu i programu Republike Srpske, dok ostatak odjeljenja uči po planu i programu Tuzlanskog kantona. *Kako u ovakvoj situaciji možemo govoriti o interkulturnosti?* U ovakvom sistemu rada, postoji čak i fizičko odvajanje učenika što direktno doprinosi nepotrebnoj separaciji i izdvajanju manjine. Upravo ovakvim potezima se stvaraju marginalizovane grupe koje su u odnosu na ostatak njihovih vršnjaka u drugom planu, a time su direktno odbačeni. S obzirom da postoje izvjesna odstupanja u udžbenicima, po preporuci Savjeta Evrope o pomenutim ratovima se uči informativno bez zalaženja u detalje kada su u pitanju zaraćene strane. Da bi smo očekivali napredak u interkulturnim kompetencijama, važno je da se polje obrazovanja sinhronizuje na području čitave države. Iz svega pomenutog je jasno da je interkulturnost odgovornost i odluka kompletног društva, politike, obrazovanja pa tek onda roditelja i djece. Iako bi činjenice iz istorije trebale da budu nedvosmislena i nepobitna istina, na teritoriji na kojoj živimo svaki narod piše svoju istoriju. Sve to bitno otežava proces interkulturniza pa čak i multikulturalizma.

Kada govorimo o školama u Bosni i Hercegovini i već pomenutom konceptu dvije škole po jednim krovom, jasno je da takve ideje ne poštuju ni zamisao multikulturalnog odrastanja a ne još međusobne interakcije. Jedan od primjera na sličnu temu je život i obrazovanje u Saudijskoj Arabiji. Zemlja čije se državno uređenje temelji isključivo na vjerskoj knjizi *Kuran* i šerijatskom pravu, nikako nije mjesto koje se uklapa u opis interkulturne zajednice. Niz pravnih

ograničenja zasnovanih na kriterijumu pola, godina i vjerske pripadnosti ne ostavlja ni minimum prostora za prihvatanje različitosti, niti liberalnije shvatanje nametnutih pravila. Život u Saudijskoj Arabiji je zasnovan na vjerskim načelima, što direktno utiče na kvalitet života svih manjinskih grupa. Službeno, svi državljeni Saudijske Arabije moraju biti muslimani ali se procjenjuje da u njih ima oko milion katolika, najviše migranata sa Filipina. Ove informacije jasno upućuju da ovakva sredina ne ostavlja prostora za razvoj interkulturnih kompetencija pojedinca, što istovremeno može da utiče i na moralni razvoj. Ovakvo društveno uređenje podrazumijeva da vjerski obredi nisu dozvoljeni na javnom mjestu, kao ni simboli poput vjerskih knjiga, slika, krstova itd (Al-Atawneh, 2009). „Ideja interkulturnizma javlja se kao moguće rješenje za kvalitetan suživot u multikulturalnim zajednicama, dok interkulturno vaspitanje i obrazovanje postaju nezaobilazan faktor u procesu međusobnog upoznavanja i razumijevanja različitih kultura“ (Bedeković, 2011, str. 139). U ovom segmentu društvenog uređenja, bitnu ulogu imaju i obrazovno-vaspitne ustanove. S obzirom da je zadatak savremene škole priprema za budućnost u demokratskoj i pluralističkoj zajednici, programski sadržaji treba da budu orjentisani na svestran razvoj ličnosti i podsticanje timskih aktivnosti (Ajanović, 1998). Različiti autori su se bavili analizom programa za interkulturnu funkciju škola. Banks (2009) bi pomenute programe razvrstao u tri kategorije: programi usredsređeni na sadržaje, programi usredsređeni na učenike i društveno orjentisani programi (prema Vidosavljević, 2016). Ukoliko u jednom odjeljenju imamo različite etničke grupe, sasvim je normalno da sadržaj treba da se prilagodi svim grupama. Sve prednosti nove tehnologije lako mogu da doprinesu usvajanju različitih kulturnih perspektiva i proučavanju običaja i tradicije drugih naroda.

### **Uloga nastavnika u razvoju interkulturnih kompetencija učenika**

Škola kao vaspitno-obrazovna institucija treba da bude temelj podsticanja interaktivnih kompetencija. Zbog brzih društvenih promjena uloga nastavnika i učenika se takođe mijenja, te je potrebno u svakom trenutku biti spremna za ispunjenje novih zahtjeva. „Elementi interkulturnog vaspitanja i obrazovanja mogu se (i moraju) integrisati u kurikulume primarnog obrazovanja. Obim, sadržaj i način integracije tih elemenata proizilazi iz stvarnih potreba škole odnosno njenih učenika koji pripadaju različitim kulturama, a zajedno se pripremaju za aktivno

građanstvo u globalnom kontekstu“ (Topić, 2010, str. 412). Važno je da nastavnici više pažnje posvete stručnom usavršavanju i razvoju kompetencija koje su neophodne u praćenju svih društvenih promjena (Popović i Mikanović, 2019). Iako različiti autori navode drugačije kategorije neophodnih kompetencija za rad nastavnika u vaspitno-obrazovnoj praksi, navećemo neke kao temeljne za unapređenje funkcionalisanja obrazovnih institucija.

Mahačik (Macháčik, 2006) navodi da su stručno-predmetne kompetencije osnov za kvalitetno izvođenje nastave ali ne i jedini uslov kada govorimo o nastavničkom pozivu. Da bismo djeci prenijeli neophodna znanja, treba da posjedujemo dovoljan broj činjenica na temu o kojoj govorimo, u suprotnom predavanje neće biti naučno utemeljeno. Druga na listi kompetencija se odnosi na pedagoške sposobnosti koje podrazumijevaju vođenje procesa učenja uz didaktičko-metodičko transformisanje sadržaja. Ove kompetencije podrazumijevaju i kontrolisanje atmosfere i klime u toku nastavnog časa kao i podsticanje učenika na međusobnu saradnju i timski rad. „Većina nastavnika stranih jezika na svim nivoima uključuje u nastavu mali broj aktivnosti koje osvješćuju kulturne razlike, razlike u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji, koje razbijaju negativne stereotipe, govore o primjerima kulturnog šoka ili nesporazuma do kojih dolazi zbog takvih razlika“ (Bilić-Štefan, 2006, str. 227). Za sve to su potrebne i organizacijske sposobnosti u smislu planiranja i programiranja nastavnog procesa. *Kako za što kraće vrijeme usvojiti što više nastavnih sadržaja, ali tako da se ne gubi na kvalitetu?* Za postizanje svega prethodno navedenog, važne su komunikacione sposobnosti kao ključ za uspostavljanje aktivnog međuodnosa svih pripadnika vaspitno-obrazovnog procesa. Nastavnik bi trebao da bude ključni faktor koji bi koordinisao saradnju škole, roditelja i šire društvene zajednice. U okviru ove kompetencije se pojavljuje i potreba za davanjem podrške učenicima i savjetodavni rad, te se kao posebna kategorija izdvajaju savjetodavne kompetencije. Ovaj segment se odnosi na obavezu nastavnika da u svakom trenutku bude podrška učenicima ali i roditeljima koji bi kroz zajedničku saradnju trebalo da obezbijede sve neophodne uslove za razvoj kompletne ličnosti.

Kroz kontinuirano praćenje razvoja i napretka učenika moguće je uočiti sve eventualne poteškoće, a time pravovremeno reagovati i eliminisati moguće prepreke. Da bismo imali povratnu informaciju u vezi sa uspješnošću izvođenja vaspitno-obrazovnog procesa, neophodna nam je evaluacijska kompetencija. Nastavnik treba da sproveđe čitav niz radnji u cilju utvrđivanja koliko su učenici usvojili gradivo ali i postigli sve zadane ciljeve. Biti dobar

evaluator je jednako važno koliko i biti dobar predavač. Povratna informacija nije samo rezultat prethodnog rada nego i indikacija u kom smjeru je potrebno osmisliti dalji nastavni rad. Poslednje i najvažnije kompetencije za ovu temu su interkulturne kompetencije koje se odnose na razumijevanje i uvažavanje kulturnih razlika (Hrvatić, 2007). Interkulturne kompetencije su neophodne ukoliko želimo da stvorimo atmosferu međusobnog prihvatanja i razumijevanja. Potrebne kompetencije jesu i shvatanje posljedica diskriminacije kulturno drugačijih, te sposobnost razvoja nestereotipnog mišljenja i antipredrasudnih stavova. Sposobnost sagledavanja problema iz perspektive učenika – uvažavajući i pri tome njegovo porijeklo, uzrast i nivo obrazovanja, sposobnost opažanja, prihvatanja i osjećanja poštovanja prema sličnostima, kao i prema razlikama između učitelja i učenika te između samih učenika, poštovanje prava učenika i osjetljivost na njihove potrebe i interes, spremnost na obradu kontraverznih tema i sposobnost suočavanja s nejasnim i složenim situacijama u učionici i školi opet su kompetencije koje su neophodne svim učiteljima (Divković, 2013).

Djeci je potreban uzor koji podržava i prihvata pripadnike različitih nacionalnih i kulturno-etičkih grupa. Ukoliko je nastavnik orijentisan isključivo na vlastitu kulturu, teško je očekivati da će kod učenika razviti išta drugo osim etnocentrizma i otvorene diskriminacije. Kako bi se odgovorilo na izazove savremenosti i interkulturnih zahtjeva neophodno je njegovanje tolerantne komunikacije i odgovornog ponašanja. Kao poseban zahtjev o kom nastavnici treba da brinu je razvoj sposobnosti rada u timu. Ovakav rad podrazumijeva posebno angažovanje nastavnika u smislu pripreme i organizacije nastavnog časa, ali su prednosti takvog rada mnogostrukе. U toku zajedničkog vršnjačkog rada učenik pronalazi načine za različite vidove saradnje kao i interakciju u vidu postizanja cilja i uspješnog obavljanja zadatka. U tom procesu dijete zapaža sve različitosti međuljudskih odnosa i istovremeno uči da ih prihvati i poštuje bez obzira što nisu u skladu sa njegovim uvjerenjima i ponašanjem. Zajednički motiv ih nesvesno usmjerava ka putu zajedničke saradnje i iskorištavanja svih individualnih potencijala. Da bi poučavanje interkulturnim sposobnostima bilo uspješno neophodno je da se bazira na pet ključnih elemenata:

1. Pozitivna nezavisnost,
2. Interpersonalna interakcija lice u lice koja podrazumijeva da svi učesnici vaspitno-obrazovnog procesa komuniciraju neposredno licem u lice,
3. Sposobnost djelovanja na interpersonalnost,

4. Rad u malim heterogenim grupama koji omogućava prisniji kontakt među vršnjacima a time i bolje upoznavanje i više prilika za komunikaciju i
5. Sistemsko razmišljanje o završenom radu, odnosno pojedinačna i grupna evaluacija (Agosti, 1999).

Svi ovi elementi su ključni za uspješan rad i razvoj interkulturnih kompetencija. Koliko je bitno da kompletan proces organizujemo u skladu sa datim smjernicama, ništa manje nije važan ni proces evaluacije. Ukoliko ne definišemo greške, nećemo moći ni u narednom radu da uvedemo promjene. Nastavnik treba da bude motivator, podsticajni faktor kao i poluga za prevazilaženje eventualnih prepreka i nesporazuma. Sve to je moguće ukoliko on posjeduje sve navedene kompetencije potrebne u vaspitno-obrazovnom radu. Za razvoj potrebnih kompetencija u školskom okruženju neophodno je da afirmišemo sve prepostavke interkulturnalizma. Prepreku kod razvoja interkulturnosti čine paricijalni i pesimistični pristup. Paricijalni pristup se odnosi na prepostavku da je interkulturno vaspitanje relevantno samo za pojedine grupe učenika, dok se pesimističnost odnosi na zabludu da je ovo vaspitanje usmjereno na podjelu društva (Banks, 1999). Prvi korak ka uspješnom promovisanju različitosti leži u tome da je nastavni proces potrebno organizovati u vidu prihvatanja svih učesnika ali bez vještačkog nametanja bilo kakvog modernijeg koncepta. Cilj interkulturnosti je da svi učesnici budu prihvaćeni na prirodan način bez nametanja strogih pravila. To je moguće postići usmjerenošću na tri vrste programa interkulturnog obrazovanja:

1. Prvi program se fokusira na kulturno i jezički drugačijim učenicima. Ovaj vid programa se odnosi na kompenzaciju narav sa ciljem lakšeg uključivanja u redovnu nastavu;
2. Drugi vid programa je usmjeren na sadržaj, odnosno na poučavanje učenika o kulturnim razlikama kao osnovu kulturnog razumijevanja i
3. Obrazovni programi usmjereni na zajednicu treba da unaprijede humane odnose u školi. Ostvaruju se kroz interkulturno razumijevanje, eliminisanja predrasuda kao i podsticanjem na timski rad (Banks, 1995).

Iz ciljeva ovih programa lako se zaključuje da je put do interkulturnog okruženja dug kao i da podrazumijeva uključenost i posvećenost svih učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu. Pojedini autori smatraju da je školsko okruženje treći vaspitač, te ukoliko je dobro osmišljeno može da unaprijedi sve segmente učenja i razvoja (Darragh, 2006). Problem proučavanja i

unapređenja podsticajnog školskog okruženja je pitanje mnogih savremenih pedagoških diskusija i tema koju očekuje još niz istraživanja i prijedloga u kom pravcu usmjeriti dalji razvoj školstva. Razvoj interkulturnih kompetencija kod učenika ne možemo proučavati nezavisno od situacije, odnosno okolnosti u kojima pomenute kompetencije treba da se formiraju. One se ne svode na puko usvajanje znanja, niti na nastavnikovo predavanje, nego na aktivno razumijevanje i djelovanje pojedinca. Ukoliko nam je cilj stvaranje interkulturnog kurikuluma neophodno je da unaprijedimo okruženje u kom se dešavaju procesi učenja (Gay, 2000). Ovim je jasno naznačeno da interkulturno kompetentnog pojedinca ne možemo formirati u prostoru u kom dominira diskriminacija i sklonost ka predrasudama. Nastavnik, roditelji i čitav pedagoški tim bi trebali da preuzmu odgovornost za modifikovanje dječijeg okruženja odnosno atmosfere u školi.

Za uspješno vođenje vaspitno-obrazovnog procesa nastavnik bi trebalo da ima razvijene tehničke, socijalne i konceptualne vještine. Tehničke vještine se odnose na neophodna stručna znanja koja nastavnik treba da posjeduje iz predmetnih oblasti koje predaje (Radošević, 2020). Socijalne vještine su bitne, ne samo kada govorimo o nastavničkom pozivu nego menadžerskim poslovima u bilo kojoj sferi. Socijalne vještine su osnova uspješne komunikacije sa saradnicima, kolegama i u školskoj situaciji učenicima. Konkretnije rečeno, potrebno je znanje pri izradi strategija vođenja nastavnog procesa. Biti nastavnik ne znači samo biti predavač nego lider i nosilac aktivnosti u smislu upravljanja i podsticanja dječijeg napretka. Posebnu važnost ima vještina nastavnika pri rješavanju interkulturnih konflikata koji se dešavaju svakodnevno među vršnjacima različitih kultura. Interkulturna komunikacija je postala svakodnevica savremenog društva, stoga je neophodno i mlađe generacije pripremiti na život koji ih očekuje. Uloga nastavnika bi trebala da bude usmjerena na načine rješavanja nastalih sukoba kao i podsticanje učenika da rješenja pronalaze sami. Međutim, na to nije potrebno negativno gledati jer iz ove vrste diskusija mogu da nastanu nove ideje, projekti i saradnje. Cilj nastavnika ne treba da bude usmjerjen isključivo na prevenciju konflikata, nego na produktivnu konfrontaciju različitosti. Sukobi između pripadnika različitih kultura često mogu biti neproductivni i štetni po obe sukobljenje strane. Dominacija jedne strane, kao i nedostatak smislene komunikacije vode u začarani krug međusobnog vrijedanja i netrpeljivosti.

Pri nedostatku interkulturnih kompetencija, o drugim ljudima sudimo na osnovu svoje kulture i u stalnom poređenju sa svojim kulturološkim konceptom, te je izvjesno da će doći do interkulturnih barijera i sukoba (Mrsic, 2018). Nastavnik u ovakvim situacijama ima ulogu

menadžera, odnosno obavezu da preuzme odgovornost za rješavanje eventualnih nesporazuma na način da ispoštuje obe strane, odnosno svakog pojedinca. U takvim situacijama neophodno je da dobro poznaje sve specifičnosti obe sukobljene strane. Neke zajedničke osobine, ideje i stavovi koje bi nastavnik trebalo da identificuje bi mogli da budu ideja vodilja u cilju pronalaska rješenja sukobljenih strana. Od nastavnika se sa razlogom očekuje da dobro poznaju svakog pojedinog učenika, kao i da imaju interkulturna znanja i osjetljivost. Da bi poučavanje bilo uspješno važno je da su nastavnici uvjereni u humanost i sposobnosti svojih učenika. Moraju da prihvate da akademski uspjeh i visoki rezultati na testovima nisu jedini dokaz dobrog učenja. Takođe je važno da se posvete proučavanju nasljeđa učenika kao bitnog faktora ponašanja i vještina (Delpit, 2003). Za stvaranje dobrog koncepta interkulturne škole, prvi i osnovni uslov su upravo kvalitetni nastavnici. Bez nastavnog kadra kao temeljnog faktora vaspitno-obrazovnog rada nemoguće je postići postavljene cijevi. Ni savršeni roditelji ni učenici visokog potencijala nisu dovoljni ukoliko u svojim obavezama zakaže nastavnik. „Da bi interkulturnizam zaživio u društvu, a onda i u školi, prije svega treba imati uporište u društvu odnosno državi koja će ga sistemski i postupno promovisati, podržavajući i razvijajući odnose koji će se temeljiti na obostranom povjerenju, efikasnoj komunikaciji i dijalogu svih učesnika u društvu kao ravnopravnih partnera, konstantnom učenju i razmjeni iskustva, mirnom rješavanju sukoba, aktivnoj saradnji i suživotu“ (Prišl, 2011, str. 54). Kao što smo već pomenuli, bez podsticajnog okruženja nije moguće ostvariti definisane vaspitne ciljeve. Zbog toga je potrebno obratiti pažnju i analizirati uticaj medija na razvoj interkulturnih kompetencija učenika.

### **Kritička analiza sadržaja u medijima**

S obzirom da mediji imaju veliki uticaj kada je u pitanju kreiranje mišljenja i stavova a vrlo često i ponašanje djece, važno je da znamo da odaberemo adekvatan sadržaj koji je prilagođen uzrastu i ostalim osobinama ličnosti vaspitanika. Stvaranje interkulturnog identiteta je moguće posredstvom medija kao bitnog faktora kod promovisanja ljudskih prava, demokratskog života, tolerancije i altruizma. „Medijska pedagogija se šezdesetih godina etablirala kao zasebna naučna disciplina. Nastala je kao rezultat razvoja vaspitnih nauka i kao reakcija na pedagoške posljedice naglog razvoja (inovativnih) medija i obrazovnih tehnologija“ (Miliša, Tolić, Vertovšek, 2009, str. 113). Cilj medijske pedagogije je osposobljavanje pojedinca

da sadržaje sa kojima dolazi u dodir putem medija, kritički sagleda i vrednuje čime bi se izbjegla eventualna manipulacija pojedincima.

Mnoge reklamne kampanje i medijski sadržaji mogu da pošalju jaku poruku s ciljem podsticanja ove vrste kompetencija. Mediji kreiraju sliku društva u kom se nalazimo, prezentujući sve mane i vrline društvene zajednice koju pojedinac ne može lično da spozna. Mediji mogu da budu faktor mira ali i faktor sukoba. Upravo kroz njih je moguće spajanje različitih kultura ali istovremeno i razdvajanje u vidu promovisanja predrasuda i stereotipa. Kulturu je potrebno tumačiti kao sveopštu komunikaciju koja dovodi do saradnje i interakcije različitih identiteta (Thomas, 1993). Upravo ta interakcija bi mogla da bude podstaknuta putem različitih vrsta medija. Ako uzmemo internet za primjer susreta različitih kultura i društvenih mreža kao platforme pogodne za interakciju između njih, jasno je da bez interkulturnih kompetencija prednosti ovog medija ništa ne znače. Pojedince je potrebno sposobiti da znaju da koriste savremenu tehnologiju i da aktivno usmjeravaju vlastiti napredak kroz međuodnos sa pripadnicima drugih kultura. Otuđeni mladi ljudi nemaju sposobnost stapanja u sredinu, time su njihove interkulturne interakcije svedene na minimum. Živimo u društvu koje teži brzom razvoju tehnologije ali je važno spoznati činjenicu da se ovim napretkom ne mogu rješavati svi društveni i obrazovni problemi. Prednost novih tehnologija je u dostupnosti komunikacije sa širim okruženjem i prilikama za interkulturnu saradnju. Pitanje da li će mladi ljudi te prednosti iskoristiti na dobar način, ne zavisi samo od njihove lične odluke nego i vaspitnih vještina roditelja. „Medijsko vaspitanje podrazumijeva *misliti + djelovati na kritički način*“ (Tolić, 2009, str. 101). Učenje na daljinu je klasičan primjer mnogostrukih prednosti korištenja nove tehnologije ali i primjer na čiji razvoj bi trebala da se fokusira medijska pedagogija. Mediji su jak faktor u vaspitanju djeteta, ali je pitanje na koji način ćemo iskoristiti njihovu moć. Pored toga što je potrebno obratiti pažnju na izbor sadržaja, jednako je važno sposobiti dijete da kritički analizira svijet oko sebe i sadržaje sa kojima se susreće putem medija. Sa tim ciljem u Francuskoj je 1975. pokrenut projekat *Mladi aktivni televizijski gledaoci* koji je podrazumijevao da roditelji zajedno sa djecom kritički vrednuju televizijske emisije (Miliša, 2008). U ovom kontekstu je potrebno istovremeno pomenuti i segment moralnog vaspitanja koji može da se podstiče na isti način. Gledajući jednu televizijsku emisiju uz adekvatnu zajedničku analizu roditelja i djeteta, moguće je pozitivno uticati i na moralne i na interkulturne kompetencije. Svrha razumijevanja drugih naroda i narodnosti nije samo u nesmetanoj komunikaciji i saradnji

nego istovremenom upoznavanju sopstvene ličnosti (Delors, 1998). U komparaciji sa drugima, možemo da spoznamo vlastite mane, vrline, greške i sve druge osobine naše ličnosti. U suprotnosti sa drugačijim kulturama dolazimo ne samo do iskušenja pri interakciji, nego i do preispitivanja ispravnosti svoje kulture i običaja. Pojedini obrasci ponašanja karakteristični za jednu teritoriju postanu nam navika, ali tek u poređenju sa nečim drugačijim dolazimo do kritičkog promišljanja onoga što je naša svakodnevica.

Medijski sadržaji koji propagiraju bilo koju vrstu diskriminacije utiču negativno, ne samo na kompetencije u polju interkulturnosti nego i na moralni razvoj ličnosti. „Nasilni sadržaji su prisutni u gotovo svim medijskim žanrovima – od televizijskih emisija, crtanih filmova, filmova, sportskih prenosa, muzičkih spotova, oglasa, videoigara pa do različitih informativnih sadržaja“ (Ciboci, Kanižaj i Labaš, 2011, str. 10). Većina autora govori prvenstveno o važnosti razvoja kulturnog identiteta, a uloga medija u ovom procesu je nezamjenjiva. Televizijskim programom, časopisima, internetom je moguće plasirati sve sadržaje u vidu očuvanja tradicije i upoznavanja naroda sa kulturom kojoj pripadaju. Problem nastaje u činjenici da u procesu digitalizacije slabi kulturni identitet kao i tradicionalne vrijednosti. Mediji su više usmjereni na dešavanja van zemlje kao i zapadne kulture i običaje, što dovodi do zapostavljanja vlastitog kulturnog identiteta. Cilj medijske pedagogije bi trebao da bude usmjeren na razumijevanje ambivalentne funkcije medija kao i načina za njihovo pravilno korištenje (Baacke, 1997). Svjedoci smo vremena u kom se kroz televizijske spotove promoviše nasilje, sukobi, novac, opijati i druge negativne stvari koje kod mladih ljudi formiraju potpuno pogrešan sistem vrijednosti. Cilj medija bi trebao da bude da različite kulture učini razumljivim, odnosno da ono što je strano postane poznato. Međutim, sredstva javnog informisanja mogu da kreiraju ponašanje pojedinaca kroz prezentovanje onih sadržaja koji glorifikuju nasilje, kriminal i različite oblike agresije (Jurčić, 2017). Pojedina istraživanja navode da analiza TV programa u Trieru u Njemačkoj dokazuje da se samo 4,5% TV sadržaja bavi stranim kulturama. Posljedice ovakvog uređenja se osjete na migrantima koji ne mogu da se implementiraju u sredinu, što direktno utiče na pobune i nemire. Zato je neophodno da mediji plasiraju sadržaje u vidu interkulturne poveznice, za sve narode na jednoj teritoriji. Samo u ovakvim vaspitnim uslovima možemo očekivati interkulturnu komunikaciju među vršnjacima, prožetu tolerancijom i pozitivnom interakcijom.

Problem migranata jasno ukazuje na činjenicu da se metode interkulturne asimilacije ne koriste u dovoljnoj mjeri. Turski migranti na prostoru Njemačke pretežno prate turske medije i

čitaju turske novine (Gullbacher, 2006). Upravo je to jasan dokaz da je implementacija stranih državljana samo spolja realizovana dok se suštinski i dalje osjete bitne razlike u odnosu na domaće stanovništvo. „Škola kao institucija je jedan od najvažnijih oslonaca u procesu podrške učenicima migrantima. Uslov za uspješnu integraciju je topla atmosfera koja vlada u školi, otvorenost prema novim učenicima, spremnost nastavnika i učenika da se zainteresuju za kulture kojima novi učenici pripadaju, kao i za jezike kojima govore“ (Nikolić i Cvijanović, 2017, str. 94). Prihvatići se vrijednosti druge kulture i biti spreman na prihvatanje novih običaja, ne znači nužno napuštanje vlastitog identiteta. Kao klasičan primjer poteškoća pri asimilaciji u novu sredinu su vjerska ubjedjenja koja se manifestuju u različitom oblačenju. Preciznije rečeno, nošenje hidžaba kao karakteristične odjeće islamskog naroda izaziva negodovanje domorodaca i država u kom vlada većinski katoličko stanovništvo. Poznat je primjer Francuske kao savremene države, koja ipak brani nošenje marame u državnim institucijama ali i sportskim takmičenjima. Kršenje ovih pravila ne možemo da smatramo kao borbu za prava manjina, nego kao nepoštovanje države i zakona jedne zemlje.

Ako uzmemo primjer sportskih takmičenja, obrazloženje je da je na terenu potrebna neutralnost igrača, nošenje bilo koje nepropisne odjeće bi značilo naglašavanje različitosti koja u ovom slučaju ne bi vodila podsticanju interkulturnih kompetencija. Sportski događaji treba da budu nešto što povezuje sve narode i narodnosti a čini ih ravnopravnim takmičarima. Na osnovu toga isticanje bilo kakvih vjerskih ili religioznih simbola je suvišno i vodi ka nepotrebnim sukobima. „Bitno je naglasiti da nasilni sadržaji imaju puno veći uticaj na mlađu djecu koja teže prate razvoj radnje zbog nedovoljno razvijenih kognitivnih sposobnosti te zbog neshvatanja suptilnosti u komunikaciji, akciji ili motivaciji“ (Nikšić, 2022, str. 17). Medijska pedagogija je disciplina čijem razvoju se potrebno posebno posvetiti. Mediji kao važan faktor društvenog razvoja treba da budu bitan segment analize vaspitača, roditelja ali i države koja kroji interkulturnu politiku. Jasno je da sadržaji medija mogu da budu i obrazovni, u cilju razvoja moralnosti i interkulturnosti ali i manipulativni. Odgovornost vaspitača je u njegovoј filtraciji ali i kritičkoj analizi zajedno sa djecom. Rješenje nije samo u pukim zabranama i nametanju određenih programa nego u razvoju dječijeg kritičkog mišljenja, na osnovu kojeg bi sami mogli da procjene šta je korisno a šta ne.

Kao što smo već napomenuli, svaki sadržaj koji plasiramo učeniku neophodno je kritički analizirati. Promišljanje i vrednovanje bi bilo korisno i od strane samih vaspitanika jer je veoma

važno aktivno učešće u vlastitom razvoju. Problem medijske pedagogije bi trebao da bude usmjeren na činjenicu da mediji sve više manipulišu potrebama čitave populacije a naručito mladim (Miliša, 2006). S obzirom da je skupina omladine najviše osjetljiva i pogodna prilagođavanju važno je da se sadržaj što više filtrira. Djeca su prinuđena da se okreću novoj tehnologiji i da savladavaju vještine neophodne za funkcionisanje u društvu tehnološkog napretka. Komunikacija putem društvenih mreža, učenje na daljinu kao i rad od kuće jesu neminovnost života u XXI vijeku ali istovremeno izazov za očuvanje i razvoj ostalih komponenti ličnosti. Kroz različite vidove kompjuterskog učenja, kod djece mogu da se podstiču misaoni procesi, hipotetičko mišljenje, emocije, intuicija, ali i istovremeno pretjerivanje u ovom obliku učenja uticalo bi na depersonalizaciju nastave i učenika (Itković, 1997). Da bismo postigli adekvatan balans koji bi doprinio maksimalnom razvoju učenikovih sposobnosti, važno je da znamo na pravi način da kombinujemo elemente medijskog učenja i učenja u realnom prostoru i vremenu. Učenik bi vremenom trebao sam da zna da procijeni da li je određeni model učenja koristan po njega kao i da dozira u kojoj mjeri mu je potreban koji vid usavršavanja. Prvenstveno je važno da procjenimo da li je sadržaj koji nam se plasira objektivan tj. da li je pisan kao lični stav autora ili kao činjenično stanje stvari. „Kada govorimo o uticaju medija na primaocu, tj. konzumente, može se reći kako su mediji nedvosmisleno potrebni i korisni društvu i pojedincima, ali s druge strane nekritičko konzumiranje medijskih sadržaja može imati i negativne posljedice“ (Čepčar, 2018, str. 5).

Mlada osoba bi vremenom trebala da nauči da stvari sagleda objektivno, odnosno da s rezervom uzme to što je plasirano putem medija. Važno je da se fokusiramo i na izvor koji prenosi informacije, bez obzira da li su u pitanju pisani ili audio mediji. Na ovaj način dijete treba da razumije da je neophodno da analiziramo određene informacije, odnosno da ih selektujemo po kriterijumu pouzdanosti te da ih kritički vrednujemo (*Medijska pismenost*, Jerčić, 2018). Uprkos konstantnom naglašavanju važnosti tolerancije prema različitim manjinama u svim društvenim grupama, pojedina istraživanja ukazuju da je praksa ipak drugačija. Istraživanje iz 2009. realizovano u Hrvatskoj dokazuje da postoji visok stepen stereotipizacije prema Italijanima i Nijemcima. Čak 52% ispitanika navodi da su Italijani brbljivi, 55% Nijemci doživljava kao vrijedne, 42% Rome kao kradljivce, dok 43% ispitanika Zagrepčane smatra uobraženim (Jelinčić, 2010). Iako navedeni primjeri predstavljaju i pozitivne i negativne predrasude, jasno je da tipizacija bilo koje vrste nije vaspitni cilj kome treba da težimo.

Obrazovni sistem se jednim dijelom bavi podsticanjem interkulturnih kompetencija. Nastavni predmeti poput istorije, maternjeg jezika, demokratije i sociologije su idealna podloga prvenstveno za utemeljenje kulturnog identiteta, a tek onda za širenje vidika prema različitostima. Sve istorijske događaje je moguće približiti na takav način da se dožive kroz audio vizuelne medije, čime se utiče na kvalitet ali i trajnost znanja. Jednom kada učenici usvoje neophodne činjenice, mogu da ih kritikuju, vrednuju te formiraju vlastite stavove. Ovo nije samo pitanje dobrog obazovanja, nego i vaspitanja karaktera i cjelokupne ličnosti.

Plan i program škole bi trebao da podrazumijeva podsticanje vještina komunikacije, razvoj duhovnosti, promovisanje primjera zajedničkog življenja sa ljudima iz drugih kultura. Kao preduslov svega navedenog, jasno je da je neophodno njegovati sposobnosti empatije još od ranog uzrasta. Ukoliko učenik ne može da se saosjeća niti da shvati tuđu bol, radost ili tugu, jasno je da neće moći da razvije uspješnu interakciju sa vršnjacima. To ne možemo vezati samo za interkulturne kompetencije nego u korijenu za moralno vaspitanje i sposobnosti usmjerene konkretno na ličnost i njen karakter.

Razvoj spoznajno-emocionalne komponente za uživljavanje u položaj druge osobe i sagledavanje svijeta iz njenog ugla je prvi korak u razvoju empatične ličnosti (Bratanić, 1993). Ovaj cilj treba da postoji već od predškolskog uzrasta djeteta, i treba da se podstiče kroz različite vaspitne aktivnosti kako u okviru porodice tako i predškolske ustanove. Dijete treba da shvati da sagovornika prvenstveno treba emotivno da razumije, a tek onda racionalno analizira ono što vidi i čuje. Za uspješnu komunikaciju nije važno samo vizuelno opažanje, nego mnogo dublje razumijevanje sagovornikovih osjećanja i stavova. Prihvatići stav druge osobe je moguće ukoliko istinski shvatamo emocije koje iza njega stoje.

### **Shvatanje morala kod djece**

U toku odrastanja djeca prolaze kroz različite faze moralnog rasta i razvoja. Njihov doživljaj spoljašnjeg svijeta i pojam dobra se mijenja u zavisnosti od uzrasta. Procjenu ispravnosti postupaka dijete procjenjuje u zavisnosti od kriterijuma koji se mijenja u različitim životnim etapama. Moralno sazrijevanje je prirodan nezaustavljiv proces, koji je istovremeno potrebno podsticati i usmjeravati. „Prema Aristotelu razum je taj koji usmjerava volju na moralno djelovanje, dakle, čini se kako u tom smislu nema napetosti između tih dviju

sposobnosti“ (Tomašević, 2011, str. 9). Porodica, škola, vršnjaci kao i sredstva masovne komunikacije u velikoj mjeri utiču na moralno vaspitanje djece svih uzrasta. Mladi, kroz školovanje svoje stavove formiraju na osnovu različitih sadržaja koji im se plasiraju u okviru nastavnog programa. Analizom epohalnih djela svjetske književnosti djeca izgrađuju mišljenje o moralu i moralnom ponašanju i djelovanju. Na primjeru svjetskih klasika poput Ane Karenjine (Tolstoj), Procesa (Kafka) ili Zločina i kazne (Dostojevski) djeca mijenjaju svoje stavove o tome koji su postupci moralni. Jedno od bitnih pitanja kojima se bave današnji pedagozi i psiholozi je koliko je moral ugrožena kategorija u XXI vijeku. *Da li su mladi ljudi manje moralni od njihovih vršnjaka nekoliko decenija unazad i da li se kategorija morala razlikuje u zavisnosti od kulture, religije ili države?* Niz je pitanja i prilika za istraživanje kojima se bave sociolozi i različiti stručnjaci društvenih nauka na ovom tematskom polju. S obzirom da se ljudi ne rađaju kao moralna bića, neosporan je uticaj sredine i socijalnog konteksta. Stepen moralnog razvoja djece se ogleda i kroz različite oblike moralnog ponašanja.

Težak i Čudina-Obradović (2005, prema Zubak, 2017) navode da postoji pet oblika moralnog ponašanja. Osnovni oblik ponašanja ogleda se u dječjoj pristojnosti, odnosno prihvatanju određenih pravila koja najčešće kreiraju roditelji. Pravila se odnose na održavanje urednosti, lične higijene, spremanja igračaka i slično. Ovaj oblik ponašanja se uči u svakodnevnom životu kao i na osnovu ličnog primjera roditelja i učitelja. Kao što je već poznato djeca ne slušaju šta odrasli govore nego gledaju šta rade, lični primjer je najbolji put ka uspjehu. Ova vrsta ponašanja najčešće je praćena emocionalnim reakcijama vaspitanika. Ukoliko se pravilo tj. lijepo ponašanje prekrši, kod djece se javlja osjećaj krivice i stida (Težak i Čudina-Obradović, 2005, prema Zubak, 2017). Za razvoj ovog oblika moralnog ponašanja možemo pretpostaviti da je najodgovornije vaspitanje u okviru porodice. S obzirom da ove vještine dijete treba da razvije još prije polaska u školu i stapanja u šиру zajednicu, neophodno je osposobiti i roditelje na polju moralnog vaspitanja predškolaca. Propuštena znanja i navike iz ovog perioda je kasnije jako teško nadoknaditi i ispraviti. Dijete koje je na ranom uzrastu naviknutno na pogrešne obrasce ponašanja, teško prihvata nove životne izazove, obaveze i odgovornosti. Kasnije se javlja i problem sa autoritetom, nemogućnost prihvatanja odgovornosti i obaveza kao i nedostatak samokontrole kao drugog oblika moralnog ponašanja. Samokontrola je oblik ponašanja jednako bitan u svim segmentima života, svim uzrastima i socijalnim kontekstima.

Samoregulacija ponašanja i emocija, strpljivost, promišljenost, marljivost su osobine koje je potrebno podsticati u porodičnom i socijalnom okruženju.

Porodica uz pomoć predškolske ustanove treba kontinuirano da radi na sprečavanju sebičnosti, oholosti, neumjerenosti i ostalih neprihvatljivih oblika ponašanja (Zubak, 2017). „Ako neko dijete napravi nešto što vaspitač smatra da nije trebalo da napravi, npr. jedno dijete udari drugo, onda će vaspitač doći do oba djeteta i pokazati im da nije lijepo udariti nekoga jer je onda drugo dijete tužno i boli ga. A kada jedno dijete pomogne drugome u nekoj situaciji, onda će vaspitač nagraditi takvo ponašanje s pohvalom i naglasiti da je to dobro ponašanje“ (Zubak, 2017, str. 11). Pojedinac koji ne razvije na vrijeme određeni stepen samokontrole, može da ima posljedice u školskom okruženju kao i kasnijim kolektivima kojima bude pripadao. Ovi oblici moralnog ponašanja su u osnovi interkulturni, s obzirom da su neophodni svim narodima i nacijama bez obzira na razlike u religiji, kulturi, govoru ili mjestu življenja. Bez obzira što svaka kultura ima specifičnosti svoje tradicije i ponašanja, osnovni moralni postulati su zajednički. Iako se postulati moralnog ponašanja uče u okviru porodičnog vaspitanja, pojedini autori navode da se na moralno osposobljavanje može gledati kao na učenje vokabulara (Fullinwider, 1991). Cilj moralnog vaspitanja izvučen iz ove postavke dokazuje da moralnost djece ne treba da se svodi na usvajanje moralnih normi, nego na djelovanje i korištenje naučenog u praksi. Cilj proširenja vokabulara nije samo učenje novih izraza, nego i u kom kontekstu koristiti naučeno. Pored toga što djeca treba da usvoje konkretna pravila, neophodno je da ih racionalno koriste i razumiju. Vaspitanjem je potrebno podsticati na kritičko promišljanje svakog postupka i pravila. Moralno vaspitanje u okviru škole je moguće na osnovu posebne organizacije koju Pritchard (1993) naziva istraživačka zajednica. Ovako zamišljen obrazovni koncept bi podrazumijevao usvajanje moralnih dogmi na osnovu promišljanja i zajedničke diskusije o svakom problemu. Ovakvom organizacijom bi se doprinijelo razvoju kritičkog mišljenja, moralnosti i racionalnosti, čime bi se unaprijedilo funkcionisanje kompletne zajednice. Cilj racionalnog usvajanja moralnih normi jeste u formiranju karaktera pojedinaca kao budućih samostalnih individua koji treba svjesno i razumno da procjenjuju odluke i budu svjesni posljedica istih. Posebna prilika za razvoj moralnosti učenika su časovi odjeljenske zajednice, kada se diskutuje i radi na svim problemima tog odjeljenja. Problemi koji se pojavljuju u okruženju svakog djeteta treba da budu razmatrani iz ugla cijele društvene zajednice, jer jedino u tom kontekstu je moguće njihovo potpuno razumijevanje. Isti princip rada je moguće organizovati i u predškolskoj ustanovi, kada bi

umjesto strogih pravila čije kršenje bi rezultiralo kaznama, uveli diskusiju sa cijelom grupom. Kada bi djeca razumjela sva pravila koja su im propisana od strane odraslih, bilo bi daleko manje iskakanja iz zadatih obrazaca ponašanja.

U teorijama se mogu pronaći stanovišta da se ljudi rađaju sa određenim moralnim načelima, te se postavlja pitanje da li je učenje moralnosti uopšte potrebno. Ukoliko uzmememo primjer sadržaja iz nastavnog plana i programa osnovne škole, jasno je da se djeca kroz različite teme susreću sa pitanjem dobra i zla. Teme kriminala, bolesti, religije, naučnih metoda i bilo koja druga društveno značajna pitanja istovremeno podrazumijevaju diskusiju o moralnom aspektu date pojave (Pritchard, 1993). Razna socio aktuelna pitanja mogu biti nepresušan izvor za razvoj dječije moralnosti, stavova, ponašanja i kritičkog mišljenja. Bitno je naglasiti i suštinu i cilj moralnog vaspitanja i postavki moralnih normi.

Gaus (2010) navodi da je za funkcionisanje bilo koje grupe neophodno poštovanje određenih moralnih pravila. Iz ovakve formulacije jasno je da je moralno vaspitanje imperativ modernog doba, s obzirom da bez moralnog pojedinca nema ni skladnog društva. „Nije postojala, ne postoji, niti će ikada postojati ljudska zajednica u kojoj ne bi bile dane bar neke norme, neka pravila prema kojima se upravljuju i regulišu ljudski postupci“ (Vukasović, 1993, str, 20). S obzirom da plan rada škole ima zadatak da djecu slabijih kognitivnih sposobnosti kroz različite aktivnosti usmjeri i poboljša, postavlja se pitanje da li isto važi i za djecu nižeg moralnog razvoja. Odsustvo moralnosti svakog djeteta direktno utiče na formiranje budućeg društva. Na razvoj moralnosti kod djece veliki uticaj ima i odrastanje u određenoj sredini tj. tradicionalan pristup moralnom osposobljavanju (Gaus, 2010). Gaus ovaj pojam tumači kao sva pravila pojedine sredine koje dijete treba da prihvati jer su već unaprijed zadata. Negativna strana ove vrste obrazovanja je nedostatak kritičkog rasuđivanja i potreba da se određena pravila i standardi usvoje bezuslovno i bez prethodnog razmišljanja o njihovoј ispravnosti. Danas se posebna pažnja pridaje obrazovanju djece već od ranog uzrasta, jer obrazovanje podrazumijeva najnužnije aktivnosti koje se stalno obnavljaju kroz dolazak novih ljudskih bića (Burroughs, 2018). Već od predškolskog uzrasta djeca treba da razvijaju i usvajaju etičke koncepte pravednosti, jednakosti, tolerantnosti, saosjećanja i empatije. Ove postulate je još lakše usvajati u interkulturnim sredinama u kojima se djeca već od rođenja navikavaju na različitosti i važnost jednakog tretiranja svih ljudi. Ukoliko dijete od ranog uzrasta odrasta u atmosferi diskriminacije

i neprihvatanja drugačijih kulturoloških koncepta, u kasnijem uzrastu će jako teško promijeniti do tad izgrađene stavove.

Pijaže je posmatrao dječiju igru na osnovu čega je uvidio da djeca prate pravila igre koja su sama osmislila, kao i već postojeća pravila druge djece. Sistem tih pravila upravo može biti idealan put za moralno vaspitanje djece jer su pravila u dječijim igrama upravo to što djeca najbolje razumiju. Najlakši način poučavanja djece je kroz igru i aktivnosti bliske njihovom uzrastu. Bez roditeljske sugestije dobrovoljno prihvataju pravila postavljenja kroz društvene igre i zabavne aktivnosti. „Spremnost da nešto naučimo iz svakog dodira sa životom predstavlja suštinski moralni interes“ (Djui, 1970, str. 249). Pojedine škole u Sjedinjenim Američkim Državama imaju časove moralnog vaspitanja, iako ono podrazumijeva tradicionalan pristup. Cilj časa moralnog vaspitanja je usmjeren na usvajanje određenih školskih pravila. Djuji (1970) smatra da ovaj vid usmjeravanja učenika nema mnogo efekta na život djeteta van škole. Ukoliko uzmemo primjer pravila da dijete ne može da priča dok ne podigne ruku, jasno je da usvajanje ovog pravila neće pomoći djetetu pri rješavanju moralnih dilema u životnim situacijama van škole. Iako se moralni standardi mijenjaju u zavisnosti od mjesta i vremena, postojanje moralnog apsolutizma se temeljilo na represiji crkve ili vladara u zavisnosti od istorijskog perioda.

U srednjem vijeku bila je presudna uloga crkve kao jedini i najvažniji kriterijum procjene ispravnosti potupaka i ponašanja pojedinca. Pravila koja je postavila crkva nisu bila dovođena u pitanje niti se o njihovoj ispravnosti smjelo diskutovati. U pojedinim društvima u kojima crkva nije imala uticaj, pravila je donosio apsolutistički vladar. U oba slučaja zadatak vaspitanika je bio slijepa poslušnost i pokornost društvenim pravilima. Iz ovako postavljenih principa, kreira se vaspitanje usmjereno isključivo na konformizam i usvajanje moralnih dogmi bez racionalnog i kritičkog promišljanja. Pravila koja djeca usvoje nemaju širi društveni značaj osim činjenice da se suzbije nepoželjno ponašanje za pojedinca i društvo. Poslušnost može da bude krajnji rezultat moralnog vaspitanja ali nikako i jedini cilj, kao ni obrazovanje temeljeno na naredbama (Wringe, 2006). Puko usvajanje moralnih dogmi nema praktičnu primjenu jer je većina pravila podložna promjenama. Etičke diskusije se često baziraju na primjerima određenih radnji koje se smatraju zabranjenima ali su u pojedinim situacijama dopuštene. Dobar primjer su tzv. bijele laži koje podrazumijevaju izbjegavanje istine kako bi zaštitili neku drugu osobu. Wringe (2006) svoju teoriju temelji na postulatima Kolbergovih principa razvoja moralnosti na osnovu kognitivne stimulacije djeteta i njegovog svjesnog rasuđivanja. Kao što se iz navedenog može

zaključiti moralni razvoj je usko povezan sa kritičkim i logičkim rasuđivanjem. Iz ovoga se jasno nameće pitanje – *Da li su djeca nižih kognitivnih sposobnosti manje moralna?* Ukoliko vaspitanik nije u stanju da razumije pojedina moralna načela, mala mogućnost je da će ih dosljedno poštovati i znati primjeniti naučeno. Ovo praktično ilustruju i razni primjeri socijalno devijantnih pojedinaca koji svoje amoralno, a vrlo često i kriminalno ponašanje pravdaju izuzetno niskim koeficijentom inteligencije i smanjenom sposobnošću rasuđivanja. Kolbergova teorija se temelji na racionalizaciji moralnih principa kao osnovnog cilja moralnog ospozobljavanja. Kritičko razmatranje pravila je neophodno, s obzirom da djeca na taj način shvataju da pojedina pravila treba modifikovati u zavisnosti od situacije. Tradicionalno vaspitanje se obično temelji na usvajanju pravila koja djeca ne razumju i zato njihovo praktično korištenje ponekad nije adekvatno. S obzirom da pojedina pravila nisu univerzalna i da zavise od različitih faktora, neophodno je da ih djeca razumju kako bi znala kad i kako da reaguju.

Jedan od bitnijih zadataka moralnog vaspitanja nije samo usvajanje moralnog ponašanja nego i sposobnost argumentovanja sopstvenih odluka. Tek kada dijete zna da obrazloži razloge svoje odluke i ponašanja možemo reći da je dostiglo poslednji stadijum moralnog razvoja. Koncept moralnog vaspitanja nije prihvatljivo postaviti kao sistem pukih pravila nego kao koncept aktivnog razvoja pojedinca. Ukoliko djeci samo izlistamo spisak pravila i pogrešaka, oni neće biti u mogućnosti racionalno analizirati različite moralne dileme. Hipotetičke situacije kao zadatak u kom dijete treba da doneše ispravnu odluku na osnovu pravila koje je naučilo, je idealna prilika da se o naučenom promisli i prodiskutuje na praktičnom primjeru. Baš iz ovih razloga prosuđivanje i analiza likova iz književnosti doprinosi izgradnji dječijih stavova i podsticanju kognitivne sfere. Za vaspitanje moralnog pojedinca neophodno je ispunjavanje nekoliko bitnih preduslova. Prvenstveno, svako dijete treba teorijski da prouči pitanje dobra i zla, kao i da usvoji opšteprihvaćena društvena pravila (Čudina-Obradović i Težak, 2005). Ovu fazu je nemoguće preskočiti jer moralno ponašanje i djelovanje nije moguće ostvariti bez prethodnog teorijskog usvajanja pravila. Pored toga što djetetu treba objasniti zašto su pojedine stvari dobre a druge ne, važno je da svojim primjerom ne odstupamo od pravila koje smo postavili. Dijete najviše uči posmatrajući primjere i modele iz svoje okoline. Ukoliko postoji nesklad između onoga što dijete gleda, i čemu ga podučavamo, sasvim je sigurno da se željeni način ponašanja neće razviti. Roditelji su dužni osigurati djetetu adekvatan primjer u okolini i pomoći mu kod razumijevanja i osuđivanja drugih modela (Zubak, 2017). U ovoj fazi je bitno koncentrisati se na

pitanje razvoja dječje svijesti. Takav zadatak moguće je ispuniti analizom konkretnih primjera i situacija iz okruženja djeteta. Ako dijete napravi nešto što se ne uklapa u moralni koncept ili lijepo ponašanje za dati uzrast, vaspitač odnosno roditelj je taj koji treba da mu skrene pažnju na počinjenu grešku. Kada govorimo o čestoj situaciji gdje jedno dijete udari drugo, zadatak roditelja je da djetetu koji je iskazalo agresivno ponašanje putem empatije objasni zašto njegovo ponašanje nije moralno. Ukoliko naše djelovanje izaziva negativne posljedice na drugu osobu, u konkretnom slučaju nanose bol, važno je da dijete natjeramo da se stavi u situaciju žrtve, te na taj način razumije posljedice vlastitog ponašanja. Sokrat je zastupao stav da je znanje krepost, odnosno da grijese i nemoralno se ponašaju samo oni kojima nedostaje znanja (Golubović, 2010). Baš zbog toga je važno da na dječje ponašanje utičemo na vrijeme i da im na adekvatne načine skrenemo pažnju na neprihvatljivo ponašanje. Sve to je potrebno raditi poštujući uzrast djeteta kao i činjenicu da je svako dijete individua za sebe. Znati šta je moralno i moralno djelovati su potpuno različite stvari. Znanje o društvenim normama ne znači nužno i moralno ponašanje i djelovanje, mada je njihov preduslov.

Jedan od osnovnih problema kada dijete bira moralno ponašanje jeste ponekad osjećaj neugode i žrtvovanja. Za ovo je potrebno da kod djece izgradimo osjećaj za samokontrolu i istrajnost da izaberu dobro, čak i u situacijama kad se zlo čini primamljivijim. S tim u vezi, vidimo da je jedan od uslova moralnog ponašanja upravo samokontrola. Dužnost roditelja, vaspitača i učitelja bi trebalo da bude podsticanje dječije samokontrole kroz svakodnevne životne i školske situacije. Neophodno je da djetetu kratko i jasno objasnimo zašto je određeno ponašanje nedopustivo. Na taj način bi vremenom trebalo da za ispravne postupke osjeća ponos i zadovoljstvo, a za greške krivicu i stid (Čudina-Obradović i Težak, 2005). Kada se postigne ova faza razvoja, možemo govoriti o kvalitetnim preduslovima za moralno djelovanje. Pored toga što je naša obaveza da izgradimo moralnu ličnost, ova vrsta vaspitanja je neophodna za svakog pojedinca kao člana socijalne zajednice. Da bismo dijete adekvatno pripremili za život i rad u socijalnoj sredini, važno je da ga osposobimo za moralno ponašanje i djelovanje.

### **Kolbergova teorija moralnog razvoja**

Jedna od poznatijih teorija o moralnosti jeste teorija Lorensa Kolberga, profesora na Harvardu. Kolberg je svoj koncept moralnosti temeljio na teoriji o kognitivnom razvoju djece. U

svojim istraživanjima on se služio tehnikom postavljanja moralnih dilema, po uzoru na Pijažeа. Na osnovu odgovora ispitanika Kolberg je razvio teoriju o tri nivoa moralnog razvoja, od kojih se svaki sastoji od dvije faze (Zhang i Zhao, 2017). S obzirom da se već tada govorilo o većem broju faza moralne zrelosti, jasno je zašto ovo polje još uvijek nije u potpunosti istraženo. Bez obzira što postoji veliki broj naučnih radova na temu morala kod djece, mnoga pitanja još uvijek čekaju odgovore. Moralne dileme, koje su jedan od ključnih načina da se utvrdi zrelost pojedinca i danas se koriste u nastavnim planovima i programima kroz različite nastavne predmete. Već pomenuti primjer analize lika Ane Karenjine govori o tome koliko su moralne dileme zastupljene u školstvu već dugi niz godina. U ljudskoj prirodi je stalno preispitivanje o dobrim i lošim postupcima, pitanju dobra i zla te preispitivanju vlastitog ponašanja i djelovanja. Dileme nastale krajem XX vijeka se koriste i danas u svrhu raznih istraživanja i traganja za novim rezultatima u polju moralnog vaspitanja. Jedna od najpoznatijih dilema je Hajncova moralna dilema: U nekoj evropskoj zemlji žena je bolesna od specifične vrste raka. Za tu bolest dugo nije bilo lijeka i tek skoro je pronađen od strane jednog istraživača. Ljekar je objasnio Hajncu da bi taj lijek mogao spasiti život njegovoj supruzi. Međutim, Hajnc nije imao dovoljno novca za kupovinu lijeka, jer je pronalazač naplaćivao mnogo više nego što Hajnc može da zaradi. Hajnc je uspio da skupi samo pola sume koja je potrebna za kupovinu lijeka. Tada je zamolio pronalazača da mu spusti cijenu lijeka ili da uplatu podijeli na rate. Hajnc je objasnio pronalazaču da mu očajnički treba lijek za suprugu koja umire. Međutim, pronalazač ga je odbio uz objašnjenje da želi da naplati svoje zasluge za rad i pronalazak rijetkog lijeka. Očajni Hajnc je provalio u kuću pronalazača tokom noći i ukrao lijek (Kolberg, 1963).

U prvi mah većina odraslih nema dvojbe kada je pomenuta dilema u pitanju. Međutim, kada sa djecom različitog uzrasta prodiskutujemo o pitanju ispravnosti Hajncovog postupka, možemo dobiti različite odgovore. Većina odraslih ispitanika bi pronašla razumijevanje i opravdanje za učinjenu krađu, međutim kod djece određenog uzrasta to nije slučaj. Dileme ovakvog tipa su nepresušan izvor informacija značajnih za razna istraživanja u oblasti moralnosti. Iako ne postoje tačni i pogrešni odgovori, tumačenja dječijih zapažanja dovela su Kolberga do definisanja tri stepena razvoja. Kolbergova teorija moralnog razvoja se ne odnosi samo na djecu nego i na adolescente i odrasle. Gore pomenute moralne dileme možemo primjenjivati i na odraslim ispitanicima. Kod odgovora na moralne dileme nije samo bitan odabir odgovora nego objašnjenje i razlog kojim se opravdava određeni postupak (Šarić, 1995).

Moralna zrelost se ne određuje samo na osnovu prostog odgovora na dilemu nego na osnovu njegovog objašnjena. Razlozi zbog kojih pravdamo nečiji postupak govore o tome na kom smo stadijumu zrelosti. Na osnovu odgovora djece na različite konfliktne situacije, Kolberg je određivao stepen njihove zrelosti (Šarić, Vasta, Heith i Miller, 1998). Ukoliko se vratimo na gore navedeni primjer dileme, možemo definisati šest različitih odgovora koje opisuju svaku fazu razvoja:

1. Hajnc nije smio ukrasti lijek. Zbog tog postupka bi bio lopov i bio bi kažnjen zatvorom;
2. Hajnc je opravdano ukrao lijek jer treba ženu da ga pazi, tako da mu je važan njen oporavak;
3. Hajnc je učinio pravu stvar jer bi ga okolina više cijenila, a i žena svakako to očekuje od njega;
4. Nikako nije smio ukrasti lijek. Kada bi se svi tako ponašali, ne bi bilo ni reda ni zakona.  
Svi moraju da se pridržavaju zakona;
5. Hajnc je ispravno postupio. Kriv je apotekar jer je preskupo naplaćivao lijek. Apotekar je nepravedno koristio pravilo koje nije na dobrobit drugih
6. Hajnc je ispravno postupio. Život je važniji od novca, svako zaslužuje da živi.  
(Pemington, 2001).

Na osnovu gore navedenih objašnjenja Kolberg je formirao tri nivoa razvoja i u svakom po dvije faze. Prvi i najniži nivo predstavlja predkonvencionalnu moralnost. Kao što se iz primjera vidi, ovaj nivo podrazumijeva slijepo poštovanje društvenih pravila. Autoritet je neprikosnoven, te se postavljeni principi ne dovode u pitanje (Šarić, 1995). Osnovna karakteristika ovog stadijuma je što ispitanik analizira samo čin, ali se ne bavi motivom datog postupka. U tom slučaju, djeca postupak Hajnca oštro osuđuju jer on krši zakon, a to nije dozvoljeno. Kolbergov uzorak ispitivanja su bili dječaci od 10 do 16 godina od kojih je većinu ponovo ispitao na svake tri godine. Na osnovu rezultata tog istraživanja jasno je da djeca u zavisnosti od uzrasta daju različite odgovore na iste moralne dileme. Odnosno da se njihova objašnjenja sa godinama mijenjaju. „Prilikom pokušaja razumijevanja moralnog razvoja sve teorije se slažu oko postavke da se savjest počinje razvijati u ranom djetinjstvu. Takođe, većina tih teorija prihvata da je u početku dječja moralnost eksternalno kontrolisana od strane odraslih, dok s vremenom postaje regulisana unutrašnjim standardima“ (Babli, 2012, str. 3). Moralno rasuđivanje se uvijek odvija istim redoslijedom, ali ne mogu svi da postignu sve faze razvoja. U

okviru predkonvencionalne moralnosti postoje dva nivoa, a to su heteronomna moralnost i individualnost. Prva i temeljna faza se odnosi na slijepo pokoravanje pravilima bez uključivanja kritičkog mišljenja. Karakteristično ponašanje za ovaj nivo zrelosti je poštovanje pravila samo iz razloga što ih je postavio autoritet (Kohlberg, 1968). U najčešćem slučaju to su roditelji ili vaspitači. Jedini motiv za igru po pravilima, u ovom slučaju je strah od kazne. U takvim dilemama djeca ne mogu objektivno da procijene da li je navedeni postupak ispravan jer vrijednost života često upoređuju sa materijalnom vrijednošću. U ovoj fazi je karakteristično i egocentrično ponašanje koje se odnosi na nemogućnost djece da sagledaju stvari i situaciju iz drugog ugla. Svijet gledaju iz svoje perspektive bez ideje da drugi ljudi razmišljaju i reaguju drugačije.

Pojam egocentričnog ponašanja se pojavljuje i u Pijažeovoj kognitivnoj teoriji. Naime, Pijaže navodi da postoje četiri stepena kognitivnog razvoja: senzomotoričko, predoperacijsko razdoblje, razdoblje konkretnih operacija i razdoblje formalnih operacija. Egocentrizam je specifičnost predoperacijskog razdoblja koje obuhvata period od 2 do 7 godine. U tom periodu dijete može analizirati svijet samo iz svoje perspektive, i smatra da ga tako vide i drugi (Piaget, 1970). Upravo ova vrsta razmišljanja se pominje i u Kolbergovom prvom stadijumu moralnosti. Druga faza u okviru predkonvencionalnog nivoa se odnosi na individualnost i instrumentalnost, prilikom čega djeca u procjeni uzimaju u obzir da li se zadovoljavaju vlastite potrebe. Djeca tada najčešće zaključuju da se pravilne odluke temelje na vlastitim interesima. Oni shvataju da postoje i drugačije spoznaje u odnosu na njihovu, ali i dalje nisu u mogućnost da situaciju gledaju iz ugla druge osobe (Vasta, Heith i Miller, 1998). Kroz ovu fazu djeca postaju svjesna da pojedinac treba da vodi računa sam o sebi. Biti moralan iz ugla djeteta na ovom nivou podrazumijeva da činimo stvari za vlastito dobro. U konkretnom primjeru Hajncove dileme, djeca koja opravdaju Hajncov postupak vode se postulatima dobrobiti za samog Hajnca. Drugačije rečeno, Hajnc će ukrasti lijek i ako njegova žena preživi on će biti heroj. Upravo ovo objašnjava maloprije pomenuti lični interes i pravdanje postupaka zbog ličnog dobra. Dok je prva faza orjentisana isključivo na izbjegavanje kazne, odnosno na osuđivanje krađe iz straha od zatvora, druga faza je usmjerenja na ličnu promociju i društveno prihvatanje. Navedene moralne dileme ne otkrivaju samo stadijum moralnog razvoja nego i dječije kognitivne mogućnosti da razumiju i objasne svoje stavove na određene zamišljene situacije.

Drugi stadijum moralnog razvoja je konvencionalni i odnosi se na usvajanje društvenih normi i pravila. Na ovom stadijumu djeca imaju karakteristike moralnog ponašanja ali su izazvana spoljnim faktorom, a ne ličnim interesima. Preciznije rečeno, ponašanje je u skladu sa pravilima u cilju konfrontacije u društvenu zajednicu i stvaranja pozitivnih međuljudskih odnosa (Berk, 2008). S obzirom da je poznato koliko je djeci važno da budu prihvaćena od strane vršnjaka i socijalnog okruženja, nije čudno da društvena pravila prihvataju bez pogovora. U ovoj fazi ne postoji kritičko mišljenje usmjereno na postavljene norme, niti potreba da se istim odupire. Cilj ponašanja i djelovanja na ovom uzrastu usmjeren je na lojalan odnos prema društvu i potrebu identifikacije sa vršnjacima (Vujčić, 1981). S obzirom da su djeca svjesna da posljedice lošeg ponašanja i kršenja društvenih pravila neće snositi samo društvo nego i oni sami, postavljene norme se ne dovode u pitanje. U tom periodu nije fokus na ličnim interesima pojedinca niti na njegovoj potrebi za vlastitim samoodređenjem i dokazivanjem. Prva faza na ovom nivou moralnosti definiše se kao „*biti dobra djevojčica-dobar dječak*“ (Vlah, 2012). Kao što sam naziv kaže u ovom periodu dječije ponašanje se procjenjuje isključivo na osnovu toga da li se ponašaju u skladu sa zadatim normama. Moralnost se poistovjećuje sa potrebom da se ispune očekivanja bližnjih (Mrnjaus, 2008). Ukoliko se djeca opiru autoritetu postavljenih pravila, jasno je da nisu dosegli navedenu fazu moralnog razvoja. Interpersonalni odnosi i međusobna očekivanja su ključne stvari za definisanje relacija u ovom životnom periodu. Biti član društva znači ostvariti adekvatne interpersonalne odnose. Ostvarivanje ovakvih odnosa nije moguće bez ispunjavanja međusobnih očekivanja koja se temelje na propisima postavljenim od strane društvene zajednice. Interpersonalni odnosi se prvenstveno grade u krugu porodičnog vaspitanja, a kasnije se taj krug širi na vaspitače, učitelje i vršnjake. Dok je za predkonvencionalni stepen adkevatna moralnost zbog straha od autoriteta, na ovom nivou možemo govoriti o strahu od odbacivanja. Biti prihvaćen, kao cilj koji podrazumijeva usvajanje određenog stepena moralnosti individue. „Duboka privrženost roditeljima, empatija prema značajnim osobama, poslušnost autoritetima doprinose fizičkom opstanku osobe u ovoj fazi. Emocije, razmišljanje i ponašanje subjekta potpuno kontroliše određeni autoritet“ (Stipić, 2021, str. 7). Osnovno pitanje koje se postavlja iz svega navedenog je ko postavlja pravila kojima pojedinac treba da se prilagodi. Kao što je moguće pretpostaviti pravila koja je neophodno poštovati kako bismo bili prihvaćeni u širem socijalnom okruženju su upravo ona koje većina ljudi smatra ispravnim. Tada pojedinac počinje da se ponaša i gradi karakteristike koje bi

odobravala njegova okolina. Lojalnost, požrtvovanost, spremnost da se pomogne drugima, ljubaznost i niz drugih osobina koje bi omogućile lakše i bolje funkcionisanje u društvu. Na ovom uzrastu djeca postaju svjesna i zlatnog pravila koje se odnosi na reciprocitet djelovanja (Mrnjaus, 2008). Zlatno pravilo podrazumijeva međuljudske odnose zasnovane na pravdi i jednakom ponašanju između pojedinaca. Jednostavnije rečeno, nemoj činiti drugima ono što ne bi htio da drugi čine tebi (Vasta i Miller, 1998). Ovakvo shvatanje moralnosti je djeci pristupačno i lako objašnjivo. Prinike poput ovoga je lako objasniti na svakodnevnim životnim primjerima, tako da djeca nemaju problem usvajanja činjenica koje su im apstraktne i nejasne. Već na ovom uzrastu djeca uče međusobno uvažavanje, saradnju i poštovanje. U tom periodu je posebno važna uloga vršnjaka, zasnovana na međuljudskoj tolerantnoj komunikaciji kao osnovi moralnog razvoja (Vujčić, 1981). Iako je uloga odraslih, posebno roditelja u životu djeteta jako važna, za zdrav razvoj neophodna je saradnja sa vršnjacima i širim socijalnim okruženjem.

Ukoliko se osvrnemo na drugi ključni pojam ovog rada, pojam interkulturnosti, jasno je koliko je moralno vaspitanje u ovom segmentu važno. Naučiti poštovati druge, biti spreman pomoći i prilagoditi se društvenim normama jedini je put do skladnog funkcionisanja bilo koje socijalne zajednice. Moralnost u ovom kontekstu ne podrazumijeva samo spremnost da prihvativimo drugačije, nego i vještina komunikacije i sposobnost ostvarivanja timskih relacija kao puta ka ostvarenju zajedničkog cilja. U ovoj fazi se vidi važnost moralnog vaspitanja kao preduslova za funkcionisanje u socijalnom okruženju i sticanju interkulturnih kompetencija. U drugoj fazi konvencionalnog stadijuma moralnosti, pojedinac izvršava svoje obaveze prema društvu i podstiče dobrobit zajednice (Ledić, 1999). Razlika u odnosu na prethodni stadijum je u činjenici da pojedinac sada nije usmjeren samo na ličnu dobrobit, nego na dobro čitavog društva. S obzirom da je dobro društva moguće postići jedino društvenim normama i jasno propisanim pravilima, razumljivo je da su društveni principi upravo ono što je dominantno u ovoj fazi. Za funkcionisanje naroda, neophodno je dobro društveno uređenje koje podrazumijeva odgovornost svakog pojedinca. Bez odgovornih individua spremnih na postupanje u skladu sa onim što većina smatra da je dobro, nemoguće je ostvariti kompaktno i funkcionalno društvo. Biti član zajednice podrazumijeva i biti spremna na prilagođavanje svemu što ona traži, a vrlo često i zanemarivanje ličnih interesa koji su ponekad iza interesa društva. Sve navedeno ne objašnjava samo važnost pojedinca naspram zajednice, nego međuzavisnost i relaciju individue i socijalnog okruženja.

Poslednji stadijum po Kolbergu je postkonvencionalni. Na ovom nivou bitna je dobrobit i pojedinca i društva. Međuzavisnost individue i socijalnog okruženja je prožeta moralnim načelima i principima. S obzirom da je zakon kreiran tako da štiti interes pojedinaca, a pojedinci su dužni da isti poštuju kao osnovu moralnog ponašanja, jasno je da su ove relacije neosporive. Za razliku od prvog stadijuma kada se poštovanje pravila ne dovodi u pitanje, kod postkonvencionalne moralnosti ukoliko zakon neštiti ljudska prava, njegovo kršenje se može opravdati. Iz ovoga možemo zaključiti da pojedinac mora da ima izgrađenu sposobnost kritičkog mišljenja i logičkog rasuđivanja, jer je na njemu da procijeni da li su postavljena moralna načela ispravna (Šarić 1995). Za ovakav vid prosuđivanja neophodno je imati kritički osvješteno dijete koje može da analizira i promišlja ispravnost postavljenih načela. U ovom slučaju moralno rasuđivanje je bazirano na ličnim moralnim načelima (Rathaus, 2000). Ovu fazu moralnog razvoja dostiže manji procenat ljudi i to nakon dvadesete godine (Mrnjaus, 2008). Iako teorijski gledano ovaj nivo moralnosti djeluje jednostavno i blisko svakom pojedincu, ponašanje u skladu sa navedenim nije toliko često. Kao i prethodna dva stadijuma, postkonvencionalni nivo se sastoji od faze društvenih ugovora i individualnih prava (Pennington, 1997). Već u nazivu nivoa je jasno predstavljena povezanost društvenih pravila i moralnog rasuđivanja pojedinca. Biti član društva istovremeno znači poštovati društvene norme ali i imati pravo njihovog revidiranja i kritičkog prosuđivanja. Takođe nije neobično kršenje pravila ili njihovo mijenjanje ukoliko su vrijednosti poput slobode i ljubavi na bilo koji način ugrožene (Mrnjaus, 2008). Poslednji i najviši nivo moralnosti se odnosi na univerzalna etička načela. Na ovom nivou se podrazumijeva poštovanje ličnosti svake osobe i jednakost svih. Bez obzira na zakon, pojedinac treba da se ponaša u skladu sa vlastitom svješću i etičkim principima koja vrijede za svakog pojedinca (Berk, 2015). Ljudi bi trebali da se ponašaju u skladu sa navedenim, zbog univerzalnih principa i osjećaja dužnosti da se ista poštuju. Ukoliko kroz primjere pokušamo da predstavimo gore navedene faze to bi izgledalo na sledeći način:

Prva faza poslušnosti se temelji na moralnom ponašanju zbog izbjegavanja kazne. Odnosno dijete neće udariti vršnjaka jer će u suprotnom biti u kazni. U fazi individualizma dijete će se ponašati pristojno kako bi dobilo određenu nagradu. U periodu ravnopravnosti dijete postavlja ravnopravne relacije i vodi se parolom, ne čini drugome ono što ne želiš da drugi čini tebi. U periodu dobrote i normi vodimo se načelima da nije dobro voziti pod uticajem alkohola. U periodu temeljenom na ljudskim pravima pojedinci se bore za promjenu normi koje nisu

adekvatne. Kroz navedene primjere lakše je razumjeti karakteristike svake faze razvoja. Kolbergova moralna teorija spada u precizno i detaljno razrađen sistem moralnog sazrijevanja. Bez obzira na sve njene prednosti, ipak postoje mnoge kritike na račun njegovog teorijskog utemeljenja. Kolberg posebno naglašava preuzimanje uloga u kojima djeca zajedno sa odraslima učestvuju u donošenju odluka, time diskutuju i razmjenjuju mišljenja o određenim moralnim dilemama. U ovakvim diskusijama dijete se nalazi u misaonim sukobima što mu pomaže da prijeđe na sledeći stadijum moralnosti (Kolberg, 1968). Na osnovu ovoga, vidimo koliko je napredovanje u moralnom segmentu zapravo povezano sa dječjom kognicijom, te da bez kognitivnog razvoja, moralni razvoj nije ni moguć. Kada govorimo o kogniciji i moralnosti posebno je značajno mišljenje Aristotela, kao preteče svih daljih kritika. On se zalagao za metodu habituacije, smatrajući da djeca zbog manjeg intelektualnog kapaciteta nisu u mogućnosti kritički moralno da prosuđuju. Metoda habituacije koju pominje Aristotel, odnosi se na konstantno ponavljanje pravedne i dobronamjerne radnje u svrhu moralnog razvoja. Ova metoda podrazumijeva konstantnu instrukciju od strane odraslih i usmjeravanje djeteta na mehaničke radnje bez potrebe da o istim promišlja (Kolberg, 2001). Međutim, ovde ne možemo da govorimo o aktivnom učenju i sazrijevanju jer se radi o klasičnoj indoktrinaciji. *Da li je moralnost segment ličnosti koji se može razvijati na način direktnе instrukcije ili je potrebno kritičko mišljenje i racionalno rezonovanje pojedinca?* S obzirom da je kognitivni aspekt ličnosti nemoguće zanemariti, bez obzira na način moralnog napredovanja i sazrijevanja, neophodno je da se razjasni relacija inteligencije i moralnosti. Iako je Kolberg dječiju moralnost ispitivao na osnovu odgovora na moralne dileme, danas se kao kritika navodi njegov fokus na kognitivnoj a ne na emocionalnoj zrelosti. Djeca su čak na predškolskom uzrastu sposobna za saosjećanje i za razlikovanje konvencionalnih i moralnih razloga za ponašanje (Kristjansson, 2002). Ukoliko ovu tezu uporedimo za Kolbergovom teorijom, jasno je da je on u potpunosti zanemario emocionalni aspekt moralnosti.

Kada govorimo o emocionalnom segmentu vaspitanja, potrebno je posebno obratiti pažnju na pojam empatije. Pojedini autori empatiju definišu kao sposobnost da razumijemo tuđe emocije kao i da na odgovarajući način reagujemo na opažene (Fabian, 2008). Za ovakav vid zrelosti dijete treba da ima mogućnost sagledavanja situacije iz drugog ugla, tj. postavljanja u situaciju neke druge osobe. Da bi to bilo moguće, potrebno je da je dijete izašlo iz faze egocentrizma, odnosno da svijet i situacije oko sebe ne posmatra samo iz vlastite kože. Ovaj

pojam se ne sagledava samo iz ugla emocionalne inteligencije, nego je usko vezan i za kogniciju. Empatija se odnosi i na kognitivnu sposobnost razumijevanja unutrašnjeg stanja druge osobe kao i određenu vrstu socijalno kognitivnih veza (Wispe, 1986). Iako je blisko povezana sa emocijama, kao što vidimo, sposobnost empatije u mnogome zavisi od kognitivnih sposobnosti pojedinca. *Zašto je empatija toliko važna za moralni razvoj?* S obzirom da se sposobnost empatije ne dobija genetski, niti se pojavljuje samim rođenjem, cilj vaspitanja bi trebao da bude upravo razvoj ove vještine. Još na najranijem uzrastu potrebno je djetetu vlastitim primjerom pokazati važnost razumijevanja emocija drugih ljudi i njihovog ponašanja. Važnost ove sposobnosti se ogleda i u činjenici da djeca koja pokazuju viši stepen emancipacije imaju i bolje socijalne odnose i interakcije sa vršnjacima. Djeca koja nemaju sposobnost razumijevanja drugih ljudi, sasvim sigurno imaju i slabije razvijenu moralnu komponentu ličnosti. U ranim životnim fazama, empatija se prvenstveno svodi na primitivne oblike odnosno imitaciju vanjskih podražaja. Novorođenče ponekad osjeti nervozu i bol majke, te osjeća emocionalnu uznermirenost što direktno upućuje na to da su ljudi konstruisani tako da mogu da osjete osjećanja drugih (Hoffman, 2000). Upravo te sposobnosti je potrebno iskoristiti da bi se kreirao samostalan, moralan pojedinač sa socijalnim, emocionalnim i interkulturnim kompetencijama. S obzirom da se empatija vezuje isključivo za razumijevanje osjećanja drugog čovjeka, na temelju esencijalnog ljudskog faktora, možemo da govorimo i o pojmu interkulturnosti. Fokus je upravo na razumijevanju drugog ljudskog bića, bez potrebe za analizom o njegovom porijeklu, stavovima, kulturi ili oblicima ponašanja. Svim ljudskim bićima su bazične emocije tuge, bola, ljutnje, sreće itd. Zbog toga empatiju ne možemo da stavljamo u okvire tradicije, naroda ili uže socijalne sredine. Moralna osoba istovremeno mora da bude empatična, a empatičnost je usko vezana sa interkulturnim kompetencijama. Kako bismo od djeteta stvorili moralno zrelu osobu, neophodno je da od ranog uzrasta razvijamo i osjećaj empatije. Već od rođenja potrebno je obratiti pažnju na međuljudske odnose djeteta sa roditeljima i socijalnim okruženjem. Povezanost sa ukućanima je osnovni preduslov za kasniju adaptaciju u vršnjačko okruženje. Roditelji su dužni da od najranijih dana djetetu pruže osjećaj sigurnosti, podrške i ljubavi kao osnovni preduslov za razvoj empatije (Greenspan, 2009). Kroz razvoj ovog segmenta direktno utičemo na kasnije moralno shvatanje djeteta ali i ponašanje i djelovanje. Većina autora smatra da dijete ima toliku sposobnost empatije, koliko je empatije dobilo od strane roditelja. Upravo ovo je dokaz da je porodično okruženje nezamjenjiv faktor u dječijem vaspitanju kada govorimo

o razvoju moralnosti. S obzirom da je empatija odlika emocionalne inteligencije, neophodno je da govorimo o vještini prepoznavanja i razumijevanja emocija drugih ljudi. „O konceptu poučavanja vrijednosti vijekovima se raspravlja te još uvijek postoje struje koje se razilaze oko toga treba li isključivo predavati vrijednosno obrazovanje zbog goruće potrebe ili ga treba implicitno uključiti u vaspitni proces“ (Stipić 2021, str. 19).

Da bismo govorili o moralnom vaspitanju i svim njegovim segmentima, neophodno je podjednaku pažnju posvetiti i kognitivnom i emocionalnom aspektu ličnosti. Za moralno djelovanje, neophodna je percepcija stvari događaja i pojedinaca. Da bismo imali uvid u pojedine aktivnosti važna nam je percepcija kao dio kognitivne dimenzije. S druge strane samo posmatranje stvari ne znači ništa ukoliko zanemarujemo njenu emocionalnu dimenziju. Opaženo ostaje samo na nivou informacije, ukoliko pojedinac nije u stanju da dobijeni podatak emotivno preradi. Prema tome, ljudi određene stvari vide putem emocija, a njihovo razumijevanje upotpunjaju kognitivnim tumačenjima (Mađarević, 2016). Iako je moralno vaspitanje djeteta samo jedna komponenta ličnosti, ona se sastoji od niza međusobno povezanih faktora čije funkcionisanje bi trebalo da bude adekvatno usklađeno. Postojanje empatije je jedan od vidova dječjeg izražavanja emocije, koji je moguće pozitivno iskoristiti u svrhu moralnog napretka. Ukoliko dijete postavljamo u različite životne situacije u kojima treba da se koristi svojim kapacitetima za empatiju, podsticaćemo sofisticirane oblike ponašanja i različite emocije. Cilj vaspitanja bi trebao da se temelji i na zadatku da djecu suočavamo sa različitim životnim i emocionalnim iskustvima, kako bi imala priliku da što više izoštire svoje moralne kapacitete. Nije samo bitno da djecu naučimo da ispravno i moralno postupaju, nego da istovremeno pronalaze argumente za vlastite odluke i ponašanje. Emocionalni aspekt ličnosti nije samo važan za vaspitanje kompletног karaktera djeteta, nego i kao preduslov za razvoj moralnih kompetencija. S obzirom da indoktrinacija nije jedini metod usvajanja moralnih načela, potrebno je koristiti se i djetetovim kapacitetima za suošćanje. Odnosno, pojedine situacije i pravila mnogo lakše razumije ukoliko su bliska njegovoј emocionalnoј zrelosti. U određenim situacijama djeca ne mogu razumjeti argumente zbog kojih je neka pravila neophodno poštovati, odnosno zašto je određeno ponašanje prihvatljivo a drugo nije, ali iste stvari mogu emocionalno da dožive. Ukoliko se koristi iskustvo djetetovih vlastitih emocija, ona se mogu poistovijetiti sa drugim akterima i moralno osjetljivim okolnostima te na taj način identifikovati moralno prihvatljivo ponašanje (Mađarević, 2016). Kolbergov propust se definiše i činjenicom da je osporio

postojanje moralne zrelosti na ranom uzrastu a nije dokazao nepostojanje emocionalne zrelosti. S obzirom kako je prethodno navedeno, emocije mogu da budu osnova za razvoj moralnog aspekta ličnosti, pa na osnovu toga Kolbergova teza nije sasvim utemeljena.

Pojedincima koji imaju određeni nivo empatije ne možemo osporiti i kapacitet moralnog razumijevanja i djelovanja. Činjenica da možemo da razumijemo i da se suošjećamo sa nečijim emocijama ide u prilog tome da ipak posjedujemo naznake moralnog ponašanja. Empatija se uz krivicu i stid, često naziva moralnom emocijom zbog toga što podstiče razmišljanje o moralnim principima, te podstiče razmatranje o moralnim implikacijama neke situacije“ (Veseličić, 2019, str. 12). Kolberg je vrlo istrajan u teoriji da kognitivna zrelost u velikoj mjeri ima uticaj na moralnost pojedinca. S jedne strane je razumljivo usvajanje moralnih normi tumačiti sa strane kognicije, jer je razumijevanje moralnih načela bitno za razvoj moralnog ponašanja. Međutim, ne možemo zaboraviti činjenicu da djeca već na ranom uzrastu, na osnovu svoje senzibilnosti imaju mogućnost da shvate zašto je određeno ponašanje loše a drugo ne. I to se može tumačiti kao put indoktrinacije ali je neosporna činjenica da prethodno pomenuta empatija, kao prirodna osobina ima veliki uticaj na pojavu moralnosti. Povezanost kognicije i emocija se vidi i na konkretnim životnim primjerima. Ukoliko dijete primjeti da je njegovom vršnjaku potrebna pomoć, možemo reći da se ono oslonilo na svoje kognitivne sposobnosti. Da bi njegova percepcija sa nivoa informacije prešla na nivo moralnog djelovanja, neophodna je prethodna emocionalna reakcija. Upravo ova situacija jasno dokazuje koliko su svi aspekti ličnosti međusobno povezani i zavisni jedan od drugog. Bez obzira na pol, uzrast i kulturološku pripadnost, ovi aspekti ličnosti i njihovo funkcionisanje se pojavljuju i prepliću kod svakog živog bića. Kolbergova teorija je bila na meti kritika različitih autora. „Smatraju problematičnim to što su ispitanici bili samo dječaci u dobi između 10 i 16 godina, a moralne dileme kojima su bili izloženi nisu bile prilagođene njihovom uzrastu, niti realnom društvenom kontekstu. Kao primjer kritika navodi upravo *Heinzovu dilemu* za koju smatra da je neprimjerena uzrastu ispitanika te da je previše apstraktna za djecu“ (Stipić, 2011, str. 10).

Emler, Renvik i Malun (Emler, Renwick i Malone, 1983) su istakli da politička ideologija ima uticaj na moralno rezonovanje više nego nivo kognitivnog razvoja. Najveća kritičarka Kolberga je bila Karol Giligan (1977), koja je smatrala da uzorak na kom je Kolberg sprovodio istraživanja nije reprezentativan, jer je obuhvatao samo mušku populaciju, te da su odgovori

ispitanika vezani za hipotetičke situacije. Bez obzira na pomenute kritike, Kolberg je ostavio neizbrisiv trag u teorijskim postavkama razvoja moralnosti djece.

### **Pijažeova teorija moralnog razvoja**

Pijaže je teoriju moralnog razvoja utemeljio na osnovu posmatranja djece od treće do trinaeste godine za vrijeme igre. Za Pijažeа je bilo zanimljivo analizirati pravila koja djeca postavljaju u toku igre kao i situacije u kojima se ista krše. U toku opservacije koristi se naturalističkim i eksperimentalnim pristupom (Vasta, Heith i Miller, 1998). Naturalistički pristup podrazumijeva prirodni tok dječije igre kao i posmatranje u kojim okolnostima dolazi do zanemarivanja postavljenih principa. U okviru eksperimentalnog pristupa Pijaže je djeci davao različite vrste moralnih dilema na osnovu kojih je procjenjivao stadijum njihovog razvoja. Po mišljenju Pijažeа dječija iskustva sa drugim pojedincima su bitan faktor koji determiniše prelaz iz jedne faze u drugu (Petrović, 2011). Za razliku od Kolberga, Pijaže navodi samo tri faze razvoja. Prvi stadijum se odnosi na period od druge do četvrte godine i podrazumijeva slobodno ponašanje djeteta bez poštovanja bilo kakvih pravila, odnosno to je predmoralna faza (Singer i Revenson, 1997). Iako se čak i na ovom uzrastu može dokazati postojanje empatije kao osnove za moralno ponašanje, po mišljenju Pijažeа na ranom uzrastu još uvijek ne postoje naznake morala.

U drugoj fazi od četvrte do sedme godine javlja se apsolutistička orijentacija na pravila, odnosno konvencionalna faza. U ovoj fazi djeca poštuju određena pravila ali još uvijek nisu u stanju da ih u potpunosti razumiju niti kritički preispituju. Osnovno pitanje bitno za razumijevanje dječijeg razvoja je da li su djeca svjesna pravila i u kom uzrastu i da li pravila postavljaju roditelji ili ih djeca sama izmišljaju (Vujčić, 1981). U drugoj fazi je karakteristična egocentričnost kao i potreba da se postupci drugih procjenjuju na osnovu objektivnih posljedica (Piaget, 1965). Na tom uzrastu djeca još uvijek nisu u stanju da procjenjuju motiv nečijeg ponašanja niti razloge za djelovanje u datoј situaciji. Vođena su isključivo idejom pravila i posljedica koje izaziva nepoštovanje istih. Ova faza je identična predkonvencionalnoj fazi Kolberga.

U sljedećoj fazi se već može govoriti o određenom stepenu razumijevanja postavljenih pravila, kao i moralnom relativizmu. U periodu od sedme do osme godine kod djece se javlja potreba da u igri pobjeđuju, a ne samo da budu učesnici. Ono što ovu fazu razlikuje od prethodne, po mišljenju Pijažea je upravo sposobnost djeteta da kod procjene moralnih postupaka uzme u obzir i motiv pojedinca za činjenje neke konkretnе aktivnosti. Biti moralan ne znači uvijek slijepo poštovati pravila zadana od strane autoriteta, u ovom slučaju od strane roditelja. Za potpunu moralnu zrelost neophodno je da dijete samostalno može da procjenjuje šta je dobro a šta loše, kao i da analizira motiv zbog kog je učinjen neki loš postupak. U trećoj fazi se javlja početna saradnja, odnosno spremnost djece na mijenjanje pravila u zavisnosti od situacije i igre. Na ovom uzrastu se pojavljuje i potreba za pobjedom ali još uvijek nije jedini motiv za igranje (Piaget, 1965). Fenomen moralnog relativizma podrazumijeva procjenu ispravnosti postupka isključivo na osnovu štete koja je nastala.

Poslednja faza moralnosti je faza dobrog razumijevanja pravila ali i sposobnost za stvaranje novih pravila igre. Po mišljenju Pijažea, ova faza je karakteristična za period između jedanaeste i dvanaeste godine. Gruba podjela bi se definisala na moralnu heteronomiju i moralnu autonomiju. Moralna heteronomija kao što je već navedeno u prethodnim stadijumima podrazumijeva orijentisanost na autoritet i poštovanje pravila, isključivo zbog potrebe za poslušnošću. Kasnije se razvija u smjeru objektivne odgovornosti, odnosno procjeni posljedica postupka a ne namjere. Autonomna moralnost se javlja oko desete godine i odnosi se na objektivne procjene postupaka kao i na istančan osjećaj za pravdu. U ovom stadijumu djeca nisu poslušna samo zato što to od njih zahtijeva autoritet, nego uključuju kritičke procjene vođena vlastitim osjećajem za dobrotu i pravdu. Faza u kojoj dijete koristi kritičko sagledavanje situacija i ljudi oko sebe je naznaka moralne zrelosti kakvu treba da postignemo vaspitanjem. Biti poslušan pojedinac nije dobro ni za dijete ni za društvo. Društvo koje čini gomila poslušnih individua nije prosperitetno za napredak civilizacije, djecu je potrebno usmjeravati na više stadijume moralnog napredovanja. Što se tiče moralnog vaspitanja, Pijaže je smatrao da na isto utiču unutrašnji i spoljašnji faktori. Unutrašnji uticaj se prvenstveno odnosi na kognitivne sposobnosti o kojima je Pijaže razvio posebnu teoriju. Jedini način po njegovom mišljenju za postizanje moralne zrelosti je odvajanje od egocentrične faze ponašanja. Sve dok je za dijete karakteristična egocentričnost, nemoguće je očekivati moralno zrele odluke i procjene postupaka.

S obzirom da je za moralnu osobu neophodno da ima mogućnost da svijet gleda i iz drugog ugla, jasno je zašto je Pijaže naglašavao ovu tezu.

S obzirom da se Pijaže prvenstveno bavio pitanjem kognicije kao preduslovom za moralni napredak. Faktori koji direktno utiču na vaspitanje i razvoj djece su porodica, vaspitni stilovi roditelja kao i osobine ličnosti djece. Sva djeca istog uzrasta nisu podjednako zrela niti kognitivno, afektivno i socijalno napredna, pa je nemoguće očekivati da se nalaze na istom nivou moralnosti. Postavka na kojoj se zasniva kognitivno razvojna teorija je da je kognicija osnova za moralno napredovanje (DeVries, 1991). S jedne strane očekivano je da moralno ponašanje ne može da nastupi ukoliko dijete nema sposobnost rasuđivanja i znanja o moralu. Prije svakog moralnog djelovanja, neophodno je da vaspitanik ima određena teorijska znanja o tome šta je moral kao i sposobnost da rasuđuje šta je dobro a šta ne. Pojedina istraživanja su potvrdila ispravnost Pijažeovog modela moralnog razvoja kada je u pitanju pojam bezuslovne pravde (Jose, 1990, Karniol, 1980, prema Vasta, 2005). Osnovna zamjerka ove teorije je metodološki propust, koji se temelji na postavci moralnih dilema koje je Pijaže postavljao djeci. Naime, o namjeri aktera priče se uvijek govori na početku, a o posljedicama na kraju, što djecu može da navede na pogrešan zaključak s obzirom da ne mogu da obrade više informacija istovremeno. Pojedina istraživanja navode da su u situacijama kad je namjera aktera bila iskazana na početku priče čak i petogodišnja djeca mogla da procijene koji je postupak dobar a koji loš, kao i da procjenjuju namjeru pojedinca, a ne samo učinjenu štetu (Moran, McCullers, 1984, prema Vasta, 2005). Redoslijed informacija djeluje potpuno nebitan, ali kada govorimo o djeci predškolskog uzrasta to bi mogao da bude ključ njihovog moralnog zaključivanja. Iako se Pijažeova teorija zadržala do danas kao teorija koja je dala značajan doprinos saznanju o dječjoj moralnosti, ipak postoje određene kritike koje bi nadopunile njene eventualne propuste. Kao što smo već napomenuli, bilo bi neophodno pojedine informacije smjestiti na kraj priče. Tako Nelson (1980) pominje da bi u radu sa djecom bilo korisno koristiti i video snimke kao i fotografije u cilju što jasnijeg predočavanja situacije. Ono što je potrebno je istaknuti stav. Tako Brendt i Stratner-Gregori (Brandt i Stratner-Gregory, 1980) navode kako je potrebno usmjeravati dijete da opiše namjere aktera zadane dileme.

Kolbergova i Pijažeova teorija imaju nekoliko bitnih sličnosti. Ove teorije se zasnivaju na povezanosti kognitivnih sposobnosti sa moralnim razvojem ali i uticaju iskustva djeteta u vezi sa moralnim pitanjima. Sva djeca u određenoj fazi reaguju isto na moralne dileme. Faze se uvijek

smjenjuju istim redoslijedom i vraćanje na prethodne faze nije moguće. Napredak sa jednog nivoa na drugi je isti za sve ljude bez obzira na kulturne i religiozne različitosti (Nedimović, 2012). Sa aspekta interkulturnalnosti ovi pokazatelji su od velikog značaja, s obzirom da postoji jedinstven koncept moralnog razvoja. Kolbergova i Pijažeova dostignuća govore o tome da po rođenju svi imaju podjednake šanse za moralni razvoj. *Zašto se onda pojedinci razlikuju po nivou moralnosti?* Neosporno je da se ljudi po nivou moralnosti razlikuju uzimajući u obzir i kulturološke karakteristike. Istočnačke kulture se u mnogome razlikuju u poređenju sa zapadnoevropskom. Pitanje morala nije samo vezano za trenutnu komparaciju među kulturama naroda, nego i za istorijsko poređenje prošlosti i sadašnjosti u okviru jedne nacije. Upravo ovakva analiza govori o važnosti moralnog vaspitanja, odnosno činjenici da se na razvoj ovog aspekta ličnosti može uticati vaspitnim procesom. Pijaže je ispitivanje moralnosti utvrđivao na osnovu odgovora na različite moralne dileme. Pijaže navodi kako ispitanici postupak prosuđuju na osnovu veličine štete koja ja izazvana. „Veću krivicu pripisuju onome ko razbije veći broj čaša pomažući majci nego onome ko razbije manji broj kradući slatkiše“ (Petrović, 2011, str. 10).

Iz ovih primjera vidimo da Pijaže nije uzeo u obzir bitan segment ovih priča. Ni jedan od pomenutih aktera nije namjerno napravio štetu, pa zbog toga ne možemo govoriti i o potpunom moralnom prekršaju. Kako od djeteta možemo da tražimo da procijeni odgovornost pojedinaca kada niko od njih nije imao zle namjere. Još je potrebno da se pozabavimo pojmom odgovornosti i krivice. S obzirom da sama riječ odgovornost podrazumijeva da je neko u situaciji da odgovara, to jasno pravi razliku između običnog događaja. Da bismo nekome pripisali odgovornost potrebno je da posljedica koja je nastala kao rezultat određenog postupka, mora biti predvidljiva, jer za nešto što nije predvidivo nema ni odgovornosti (Shultz and Schleifer, 1983). Analizirajući na konkretnom gore navedenom primjeru, dječak koji je razbio šoljice uzimajući slatkiše ne snosi odgovornost za nastalu štetu. Odnosno, njegova krivica se ne može direktno povezati sa nižim moralnim razvojem jer ne uključuje lošu namjeru. Druga bitna karakteristika je da nema odgovornosti za refleksne radnje. S obzirom da refleksi nisu posljedica predumišljaja, ne možemo da govorimo o voljnoj radnji, otuda ne postoji ni odgovornost. Posljedna odrednica podrazumijeva da između uzroka i posljedice ne može biti posrednih uzroka (Shultz i Schleifer, 1983).

Kao što vidimo ispitivanje moralnosti pojedinca podrazumijeva nekoliko bitnih preduslova. Potrebno je da napravimo jasnu razliku između navedenih pojmovaca, kao i da dileme osmislimo tako da je jasna odgovornost aktera. Upravo iz ovog obrazloženja, lako je zaključiti da Pijažeove moralne dileme ipak imaju određene nedostatke. Čak i za odraslu osobu ponekad je teško procijeniti koliki je nivo odgovornosti u pojedinim situacijama i da li je akter ispravno postupio. Za moralno vaspitanje bitno je osvrnuti se i na problem savjesti, kao kontrolora koji treba da procjeni da li je nešto dobro ili loše. Kada govorimo o razvoju svijesti, dijete je usvaja na osnovu emocionalnog poistovjećivanja. Poistovjećivanje kreće od roditelja koji mu daju ljubav i pažnju, a dijete ih prihvata kao primjer i usvaja njihove moralne norme. Na početku, ponašanje u skladu sa pravilima kod djeteta izaziva osjećaj zadovoljstva i ponosa, a kršenje pravila strah od gubitka roditeljske ljubavi. Na osnovu toga, kreće izgradnja moralnog identiteta koja se kasnije razvija na više stepene moralnosti (Čudina-Obradović i Težak, 2005). Kao što vidimo, ključ vaspitanja leži u porodičnoj atmosferi i odnosima između njenih članova. Pojedinac koji nije usvojio pravila, ne može da izgradi moralno ponašanje, djelovanje niti stavove. Socijalni odnosi su odgovorni za to kako dijete doživljava sebe i svoje postojanje u društvu. Kako i koliko moralno dijete napreduje determinisano je nizom spoljašnjih faktora iz društvene sredine. Pored usvajanja pravila i normi, dijete je potrebno naučiti da samo kreira vlastite granice ponašanja kao i da procjenjuje na osnovu ličnog utiska i stava.

### **Turielov model moralnosti**

Ovaj model tumačenja moralnih postupaka govori o tome kako pojedinac prosuđuje da li je nešto ispravno ili nije zahvaljujući kontekstu. U okviru pomenute teorije postoji lični i konvencionalni domen (Hren, 2008). U okviru ličnog domena pojedinac prosuđuje na osnovu psiholoških stanja i ličnog ukusa dok se konvencionalni odnosi na duštvene dogovore. Za razliku od Kolberga koji navodi tri nivoa moralnosti, ova teorija se temelji na paralelnom uticaju dva pomenuta domena. Kao najvažnije elemente teorije navodi dobrobit, štetu i pravednost (Turiel, 1983). Fokus pojedinca u procjeni moralne ispravnosti određenog postupka usmjeren je na to da li postoje određene posljedice koje ugrožavaju druge ili narušavaju njihova prava.

S druge strane, kršenje nekih društvenih pravila u pogledu konvencionalne moralnosti ne izaziva štetu nikome ali ipak onemogućava funkcionisanje pojedinca u široj društvenoj zajednici. Konkretan primjer za navedeno, odnosi se na komunikaciju između pacijenta i doktora, u kom se pacijent po nekom ustaljenom pravilu obraća sa „doktore“ iako ništa lošije ne bi bilo i „gospodine“. Ako detaljnije analiziramo ovaj primjer jasno je da konvencionalni domen nije proizvod unutrašnjeg stanja pojedinca nego s polja nametnute norme čije nepoštovanje ne nanosi nikakvu štetu. *Logično pitanje koje se postavlja je, zašto je ona uopšte dio moralnosti?* S obzirom da bez odgovornog i samosvjesnog pojedinca ne postoji ni funkcionalno društvo, jednostavno je povezati važnost ponašanja pojedinca sa funkcionisanjem bilo kog naroda. Društvena interakcija je upravo određena pojedinim dogovorenim postupcima i unaprijed utvrđenim pravilima ponašanja (Turiel, Smetana i Killen, 1991). Primjer moralne i konvencionalne domene u razgovoru s četvorogodišnjom djevojčicom: (Murray, 2001)

Moralni domen:

P: Jesi li vidjela šta se dogodilo?

O: Da. Igrali su se i Džon ga je prejako udario.

P: Je li to nešto što se smije ili ne smije raditi?

O: Ne tako jako da boli.

P: Postoji li pravilo o tome?

O: Da.

P: Koje?

O: Ne smijemo jako udariti.

P: Šta bi bilo da nema toga pravila, bi li onda to bilo u redu?

O: Ne.

P: Zašto?

O: Zato jer bi ga mogao ozlijediti i on bi plakao.

Konvencionalni domen:

P: Jesi li vidjela šta se dogodilo?

O: Da. Glasno su vikali.

P: Je li to nešto što se smije ili ne smije raditi?

O: Ne smije.

P: Postoji li pravilo o tome?

O: Da.

P: Koje?

O: Moramo biti tihi.

P: Što bi bilo da nema toga pravila, bi li onda to bilo u redu?

O: Da

P: Zašto?

O: Jer nema pravila

Preuzeto: Perović, M. (2011). *Moralni razvoj djece*. Osijek: Filozofski fakultet.

Kao što na osnovu navedenog primjera vidimo, moralni nivo uključuje i određenu empatiju pojedinca, s obzirom da se djevojčica saosjeća sa žrtvama, dok je konvencionalni nivo usmjeren isključivo na kruta pravila. U njemu nema potrebe za analizom niti razumijevanjem situacije, samo je bitno da se poštuju zadana pravila. Ovaj vid moralnog ponašanja je identičan Kolbergovoj predkonvencionalnoj fazi u kojoj su djeca usmjerena na nagradu i kaznu. Značaj konvencionalne moralnosti ne treba negirati jer je ona prvi stepen u razvoju moralnog ponašanja i djelovanja. Potrebno je pojedinca učiti prvenstveno društvenim pravilima i normama, da bi kasnije mogao da se samoinicijativno ponaša u skladu sa njima. Biti moralan nije samo pitanje vaspitanja i odrastanja nego i teorijskog usvajanja onoga što nam se društveno prezentuje. Za bolje razumijevanje Turielove teorije, neophodno je napraviti komparaciju sa Kolbergovim postavkama. Kolberg je svoje ispitanike testirao moralnim dilemama na način da treba da se odluče između dvije vrijednosti, dok je Turiel koristio kratke priče u kojima akter krši neko pravilo, nakon čega dijete treba da presudi da li je taj postupak ispravan. Kolberg kod ispitanika istražuje da li će odabratи da prekrše moralno ili konvencionalno pravilo, dok Turiel govori o bitnosti činjenice da djeca na ranom uzrastu shvataju da kod kršenja moralnih normi nije toliko bitno da li postoji socijalni konsenzus. Kolberg ne poriče da djeca veoma rano mogu da razlikuju konvencionalnost od morala, ali isto tako naglašava da na ranom uzrastu ne postoji autonomna moralnost, odnosno moralnost koja nije zavisna od autoriteta. Za moralni razvoj svakog stadijuma neophodne su i određene kognitivne sposobnosti. Turiel je fokus postavio i na socijalno okruženje. Kroz priče koje je sastavio pokušao je da ispita da li djeca razlikuju moralna pravila od socijalnih konvencija. Priča koja se odnosi na ovaj aspekt ispitivanja temeljena je na primjeru dječaka koji je u školu dolazio u običnoj odjeći a bile su obavezne uniforme (Vujčić, 2017). Na osnovu realizovanog istraživanja Turiel je ustanovio da djeca već u petoj godini prepoznaju osnovna pravila oblačenja, hranjenja i drugih segmenata svakodnevnog života kao socijalne konvencije i kao nešto što je podložno promjenama. Kada su djeca ispitivana o situacijama u kojima jedan akter nanosi štetu drugome, ispitanici su smatrali da je to nedopustivo i da pravila tog tipa ne treba da se krše. Univerzalna moralna načela u ovom smislu su jednaka za sve i ne postoji mogućnost modifikacije. Na osnovu te analize Turiel je moralna pravila odredio kao ona koja se odnose na dobro, dobrobit i pravo. Za razliku od Kolberga i Pijažeа koji su smatrali da djeca sva pravila doživljavaju isto, Turiel je tvrdio da djeca veoma rano zapažaju

odnose kojima se reguliše štetno ponašanje. Moralnost kod djece se prepoznaje u činjenici da je za njih šteta pogrešna (Haidt, 2012). Iako u Turielovom tumačenju ne postoje razvojni stadijumi niti klasična podjela na nivoe, njegov doprinos proučavanju dječijeg moralnog razvoja je veliki. Ovakvo shvatanje moralnosti proističe od ideje da djeca polaze od sebe, i misli da ono što ne žele da se njima desi, smatraju da je loše da i oni rade drugima. Na osnovu gore navedenog, lako je zaključiti da se poimanje morala u ovoj teoriji svodi na pojedinca.

Posebnu pažnju izučavanja morala u odnosu na društvo i pojedinca privukla su istraživanja Švedera (Shweder, 1991). Empirijsko istraživanje koje je sproveo govori o tome da Turielove i Kolbergove postavke vrijede samo za individualističke kulture u kojima je društvo iza pojedinca. Kada govorimo u sociocentričkim kulturama neophodno je da se bavimo međuljudskim odnosima koji su usko vezani za poimanje moralnih načela. Preciznije govoreći, Šveder (1991) je uočio da je u pojedinim pričama koje je postavljao bilo i štetnih radnji koje su djeca u obe kulture osudila kao neispravne. Kada govorimo o pričama u kojima nije naznačena neka konkretna šteta ili neprihvatljivo ponašanje, postojale su razlike u odgovorima djece u zavisnosti kojoj kulturi pripadaju. Na slikovitom primjeru ponašanja žene koja je izašla iz toaleta i nije oprala ruke a nastavila je da kuva, ispitani su stavovi petogodišnje djece. Amerikanci tog uzrasta nisu vidjeli ništa pogrešno u navedenom postupku dok su djeca iz Indije smatrala da takvo ponašanje nije prihvatljivo. Iz ovoga se jasno dâ zaključiti da moralni razvoj i ponašanje ne zavisi samo od konkretnog pojedinca nego i od društvenih konvencija i određene kulture. U kulturama u kojima je pojedinac ispred društva, normalno je da analizira i razmišlja o svim postavljenim pravilima kao i da prosuđuje njihovu ispravnost. Ukoliko pravila ograničavaju slobodu pojedinca i moralnu jednakost ne možemo prihvati da imaju etičko opravdanje.

Jedan od autora koji se na drugačiji način bavio ispitivanjem moralnosti pojedinca je Haidt. On je formirao priče u kojima ne postoji direktno izazivanje štete ali je cilj istraživanja i dalje da se utvrdi reakcija pojedinca. Poznata je priča o psu kojeg je udario auto. Porodica tog psa je čula da je pseće meso ukusno te su ga pojeli (Haidt, 2012). Reakcije ispitanih na ovakve priče su bile zgražavanje i gađenje, a ispitanci su tvrdili da je takvo ponašanje pogrešno iako nikome nije načinjena šteta. Upravo ovo je dokaz da se kategorija moralnosti proteže mnogo iznad poimanja puke štete. Istraživanje koje je Haidt sproveo navelo ga je na nekoliko bitnih zaključaka. S obzirom da moralni razvoj varira u zavisnosti od kulture i socio klasnih odnosa, jasno je da djeca ne mogu sama konstruisati moralna znanja vezana uz osjećaj gadosti i

nepoštovanja. Pored toga, bitno je naglasiti da veliki uticaj imaju i socijalizacija i moralno vaspitanje ali i urođeni modusi reagovanja na pojedine situacije. Iako se gore navedena priča ne vezuje za činjenje štete, ispitanici su pokušali da obrazlože svoj stav gađenja i osuđivanja učinjenog, pokušavajući da navedu razloge zašto je to neprihvatljivo. Jedno od vodećih obrazloženja navodi da bi članovi porodice mogli da imaju zdravstvene probleme zbog konzumacije psećeg mesa (Vujčić, 2017). Ukoliko analiziramo ovaj odgovor jasno je da je on usmjeren na dobrobit članova porodice iako je njihovo ponašanje oštro osuđeno od većine ispitanika. *Kako objasniti činjenicu da ispitanici osuđuju postupak aktera ali istovremeno navode činjenice koje se tiču brige za njihovu dobrobit?* Jasno je da se ovde radi samo o pronalaženju argumenata kako bi se odbranio stav izazvan emocionalnom reakcijom na pomenutu priču. U ovom slučaju ne možemo da govorimo o kognitivnom rezonovanju konkretnog postupka nego o emocionalnoj reakciji koja je nadvladala razum. Upravo ovo ide u prilog Humeovoj teoriji da je razum sluga emocija. Dok su Kolberg i Turiel posebnu pažnju pridavali kognitivnoj sferi, istraživanje Haidta je pokazalo da strateško rasuđivanje slijedi nakon intuicije. U konkretnom slučaju, ispitanici su prvo reagovali osjećanjem gađenja a tek onda prosuđivali i tražili argumente za izrečeno. Osnovni zaključak realizovanog istraživanja temelji se na činjenici da je u moralu najvažnije odbaciti racionalizam a osloniti sa na intuicionizam, jer bi cilj moralnog vaspitanja trebao da bude moralno ponašanje, a ne samo razmišljanje. Moralni razvoj pojedinca je prvenstveno usmjeren na kreiranje samosvjesnog bića koje bi trebalo da se ponaša u skladu sa idejama pravde, pravednosti i dobrote. Postići tako djelovanje pojedinca nije moguće ukoliko se fokusiramo samo na kognitivnu komponentu vaspitanja. Da bismo vaspitali pojedinca u moralnom smislu, neophodno je da pored moralnih znanja i uvjerenja ima i adekvatno moralno ponašanje. Znanja se usvajaju na osnovu kognicije ali se na ponašanje ipak u velikoj mjeri utiče vaspitanjem. Iako pojedina istraživanja navode da ne postoje bitne razlike u načinu razmišljanja između primitivnog čovjeka i civilizovanog, ipak postoje naznake da se čovjekove sposobnosti manifestuju u zavisnosti od kulture kojoj pripada (Boas, 1982). Time postaje jasno da se čovjekova moralnost i ponašanje ne može tumačiti nezavisno od sredine u kojoj odrasta.

Sociokулturni kontekst je bitna odrednica za tumačenje ponašanja i moralnih stavova. Pojedinac je najčešće dobar u pronalaženju argumenata za vlastita mišljenja, a ne za objektivno poimanje stvarnosti. Preciznije rečeno, ono što je već zaključeno na osnovu intuicije potvrđuje se

pronalaskom argumenata za donesene sudove. Kao što smo već napomenuli, cilj vaspitanja je moralno ponašanje a ne samo mišljenje, tako da je neophodno da odbacimo suvi racionalizam i prihvatimo intuicionizam. U tom slučaju jasno je da racio ima cilj otkriti šta je istina, a ne šta je dobro a šta zlo. Haidt je pored činjenice da postoje moralni receptori zajednički za sve ljude, izdvojio i to da postoje određene varijacije kada govorimo o moralnosti među društvima. To nam jasno pokazuje da su ljudi u osnovi moralna bića, rođena sa predispozicijama za moralno ponašanje, napredak i razvoj. Međutim, bitno je napomenuti da je evolucija uzrok različitog razvoja pojedinaca u zavisnosti od kulture kojoj pripadaju. Za tumačenje prethodno navedenog, bitno je objasniti i pojam upaljača košnice (hiveswitch) koji Heidt (2012) tumači kao fenomen po kom ljudi u pojedinim situacijama podliježu kolektivnom djelovanju, odnosno ponašanju koje je usmjereni na dobrobit grupe. S tim u vezi, jasno je da čovjek pored individualističkog duha mora da gradi i kolektivnu sferu bivstvovanja. Bez samosvjesnog pojedinca nema ni uspješnog i moralnog društva, niti društvo može pozitivno da utiče na pojedinca ukoliko nema izgrađene osnovne moralne postulate.

### **Teorija morala pravde i brižnosti Karol Giligan**

Iako su Kolbergova, Pijažeova i Turielova teorija moralnosti vodeće u ovom polju istraživanja, neophodno je pomenuti i ne manje važnu teoriju o moralu pravde i brižnosti (Giligan, 1982). Prema njenom mišljenju postoje dvije kategorije moralnosti. To su moral pravde i moral brižnosti. Istraživanja koja je sprovela idu u prilog činjenici da žene više koriste drugi tip moralnosti dok muškarci prednjače u prvom. Ukoliko ovo tumačenje primjenimo na Kolbergove moralne dileme možemo da definišemo dva tipa ponašanja. Prvi tip koji se odnosi na ponašanje pojedinca u skladu sa pravdom i drugi koji je fokusiran na pružanje pomoći. Brižnost se odnosi na potrebu da u moralnim dilemama zauzmemo odbrambeni stav prema žrtvi bez obzira na okolnosti. Ona je još oštro kritikovala Kolbergovo tumačenje i istraživanja zasnovana isključivo na odgovorima muških ispitanika, smatrajući da se oni vode principom pravednosti, te da je dobrota i brižnost zanemarena (Wolf, 2006). Bez obzira što se u daljim ispitivanjima njen teorija o polnim razlikama nije održala, ipak je dala veliki doprinos uvodeći pojam brižnosti u tumačenje moralnog razvoja. Biti moralan pored do tada definisanog pojma jednakosti i pravednosti, sada uključuje i dobrotu i brigu za druge. Uključujući dimenziju dobrote, sada se

pojavljuje širi spektar teza u ispitivanju moralnog rasuđivanja. Moralne dileme više nemaju cilj da se utvrdi da li neko ispravno donosi odluke na moralne dileme, nego i koliko emotivno se uključuje postavljeni problem. Iako je ona ostala upamćena po unošenju etike brižnosti pri tumačenju moralnosti, važno je naglasiti da je pokušavala da dokaže da je moralnost zapravo sjedinjavanje razuma i osjećanja. Na rad i istraživanja Giligan znatno su uticala društveno istorijska dešavanja, s obzirom da je odrasla u vrijeme feminističkog pokreta. U njenim iskazima se često vidi potreba za reagovanjem na nejednakost žena i muškaraca. Ona u suprotnosti muškaraca i žena vidi sliku društva i kontrast između patrijarhalnog i demokratskog uređenja (Hren, 2008). Upravo ovakvo poimanje društvenih pitanja je imalo značajan uticaj i na njen naučni rad i analize. Giligan je u svom radu postavljala pitanja o tome da li dimenzija brige isključuje dimenziju pravednosti, odnosno da li ta dva doživljaja svijeta mogu zajedno da djeluju. Giligan je i svoj naučni rad koristila u svrhu skretanja pažnje na neravnopravnost polova, te je njena osnova ideja vodilja bila zanemarenost etike brižnosti. Ovu pojavu smatrala je za posljedicu preferiranja muškog stava kao opšteprihvaćenog za cijelo čovječanstvo, odnosno stava jednakosti i pravednosti. Bez obzira na sve kritike kojima je podložna teorija Giligan, jasno je da je ona prva uvela pojam etike brižnosti, koju ne možemo da zanemarimo kada je u pitanju ispitivanje moralnosti pojedinca. S obzirom da smo već naveli da se Kolbergova teorija zasniva na postulatima pravednosti i jednakosti a Giligan na moralnosti brige, neophodno je analizirati spone dvije navedene teorije.

Prva teorija, moralnost zasniva na ugovorima kao sredstvima društvenog uređenja, odnosno kao način adekvatnog funkcionisanja društvene zajednice. U ovom segmentu moralnost se shvata kao spremnost da uvažavamo druge kao ravnopravne članove društva. U poređenju sa ovim tumačenjem moralnosti, teorija etike brižnosti, članove jednog društva doživljava kao povezane, čije ponašanje karakteriše odgovornost. Moral brižnosti se temelji na međusobnoj privrženosti i potrebi da pomognemo drugima. Biti nezainteresovan i ne mijesati se, nije stanovište etike brižnosti. S tim u vezi, neuspjeh se u ovom slučaju odnosi na ignorisanje potreba ljudi oko nas, kao i na ravnodušnost kao posljedicu otuđenja. Ukoliko uporedimo oba gore navedena principa, jasno je da je teško odvojiti jedan ili mu dati prioritet u moralnom formiranju pojedinca. Biti moralno kompetentan sasvim sigurno podrazumijeva osjećaj za pravednost i istovremeno se ne isključuje ni dobrota i potreba da budemo socijalna bića. Ukoliko dijete

usmjerimo da se u životu vodi isključivo pravnim propisima a zanemarimo emotivni aspekt, sigurno je da ono neće biti prihvaćeno niti spremno za život u zajednici.

S obzirom da su ljudi socijalna bića, biti moralan znači imati izgrađen osjećaj za druge i spremnost na akciju u vidu pomoći ostalim članovima zajednice. Bez obzira što mnogi kritikuju pojmove koje je Giligan uvela u tumačenje moralnosti, jasno je da bi društvo zasnovano na pojedincima koji samo mehanički poštuju pravila bilo osiromašeno za ljudsku i humanu interakciju. Međuljudske odnose nije moguće zasnovati isključivo na distanci i pukim ispunjavanjem propisanih pravila od strane nekog spoljnog autoriteta. Priroda ljudi je upravo u tome da su socijalna bića spremna na suživot i funkcionisanje sa drugima prožeto socio-emocionalnim interakcijama. Kao zaključak dosadašnjih poređenja, možemo konstatovati da je za moralni razvoj pojedinca podjednako bitna perspektiva pravednosti ali i etika brižnosti.

### Razvoj moralnosti kod djece

Da bismo adekvatno odgovorili na pitanje kako pozitivno uticati na moralno vaspitanje i usmjeravanje pojedinca, neophodno je da se osvrnemo na razvoj svijesti o pravilima. Ukoliko se osvrnemo na Kantovo stanoviše da je moralni život ono što se dešava u komunikaciji sa drugim bićima i da počinje prihvatanjem drugih ljudi (Koprek, 1995) jasno je da moralnost ne ide bez socijalizacije. Ako obratimo pažnju na dio u kom Kant navodi da je neophodno da prihvativimo druge, već u tome vidimo povezanost sa pojmom interkulturnizma. Ukoliko pojedinac nije vaspitan za život u zajednici, bez obzira na eventualne razlike članova društva, ne možemo da govorimo o osobi sa interkulturnim kompetencijama, a time ni o višem moralnom razvoju. „Kako bismo uspješno mogli proučavati razvoj moralnosti kod djece, ne smijemo se usmjeriti samo na bihevioralne opservacije i na to koliko djeca uspješno slijede zadana pravila, već se moramo fokusirati na njihovo razumijevanje pojmove poput iskrenosti, poštenja, laganja i pravednosti“ (Antolović, 2020, str. 5). Djeca se ne rađaju kao bića sa predrasudama, tako da nedostatak interkulturnih kompetencija koji se manifestuje nedovoljnim moralnim razvojem ne može da bude uzrok ničeg drugog osim vaspitanja i uticaja okoline. Uzmimo primjer odrastanja djece u društvu gdje postoje rasne i nacionalne manjine. Ako škola kao vaspitna ustanova u saradnji sa roditeljima ne stvori atmosferu prihvatanja i međusobne ravnopravnosti, moguće je

očekivati da će se javiti problemi diskriminacije. U takvom okruženju ne možemo da govorimo ni o naznakama moralnog ponašanja.

Ako se vratimo na teoriju Giligan, bilo kakva vrsta neprihvatanja nije osnov moralnog ponašanja, a time ni interkulturnih kompetencija. Prvi korak moralnog vaspitanja bi trebao da bude usmjeren na usvajanje pravila o kojima je govorio Kolberg, međutim usvajanje pravila bi trebalo da proistekne iz osjećanja empatije i razumijevanja drugih ljudi. Ukoliko dijete postavljena pravila doživi lično i uz pomoć emocija, sasvim je sigurno da to za njega neće biti samo stvar nametnuta od strane nekog spoljašnjeg faktora. Na ovaj način se daje prilika da se pored usvojenih pravila istovremeno razviju i moralni stavovi a nakon toga i ponašanje. Sve to je i posljedica i uzrok razvoja interkulturnih kompetencija. Biti spreman na stalni napredak i usvajanje znanja u različitim situacijama od različitih ljudi je odlika moralno zrele osobe. Upravo na taj način treba vaspitati i usmjeriti djecu osnovnoškolskog uzrasta. Put saradnje, razumijevanja i pomoći drugom, kao osnova interkulturnizma istovremeno pozitivno utiče i na razvoj pojedinca i dostizanje maksimuma ličnih potencijala.

Interkulturna društva su idealno tlo za razvoj moralnosti pojedinca. Spremnost da pomognemo drugima i da moralno djelujemo bez obzira na međusobne razlike je osnova ispravnog postupanja i put ka pravilnom razvoju ličnosti. S obzirom da je cilj ovog rada upravo ispitivanje povezanosti moralnog razvoja pojedinca i interkulturnih kompetencija, navedenim teorijskim iskazima ćemo se baviti i u empirijskom dijelu rada. Međutim bez obzira na rezultate istraživanja, čak i laički je moguće pronaći određene poveznice između moralnog pojedinca i pojedinca sa izraženim interkulturnim kompetencijama. Da bismo postigli gore navedene ideje, neophodno je da dijete od malih nogu usmjeravamo u pravcu razvoja empatije, što je jedino moguće pružanjem nesebične ljubavi, zaštite i podrške (Zubak, 2017). Potpuno je absurdno očekivati da dijete koje je zanemareno i odbačeno može da razvije empatične sposobnosti i spremnost da prihvati druge bez obzira na različitosti. Moralni razvoj djece se tumači kroz različita teorijska stanovišta. Jedni navode da moralna ponašanja djece postoje u njima ali se manifestuju povremeno, dok drugi objašnjavaju uticaj društvene sredine kao najvažnijeg faktora za razvoj moralnosti. „Riječ je o poznatom suprotstavljanju paradigmi naslijeda i vaspitanja“ (Petrović, 2011, str. 4). Veza djeteta sa spoljašnjim svijetom se gradi počev od porodice i bližeg okruženja. Sa uzrastom djeteta taj krug se proširuje ali i dalje najvažnija podrška razvoja moralnosti leži u porodičnim odnosima i potrebom za sigurnošću u okviru doma. Već na ranom

uzrastu potrebno je dijete upoznavati sa određenim pravilima i njihovoj važnosti za funkcionisanje bilo koje zajednice. Da bismo kod djece postigli neke od navedenih ciljeva, neophodno je da ono postane aktivan učesnik vlastitog razvoja. Konkretnije rečeno, važno je da na praktičnim primjerima obučimo dijete da svijet vidi iz perspektive drugih ljudi, odnosno da prevaziđe period egocentrizma. To je moguće koristeći se različitim vaspitnim postupcima i kreirajući situacije u kojima će dijete morati da se angažuje i intelektualno i emotivno. Da bismo najlakše razumjeli pojedine situacije, jednostavno je da djetu organizujemo igru uloga u kojima treba da se kroz određenu situaciju upozna sa problemima, stavovima i reagovanjem drugih ljudi. Radionice u predškolskoj ustanovi i u školi su idealno mjesto za organizovanje aktivnosti čiji bi cilj bio podsticanje empatije (Čudina-Obradović i Težak, 2005). To ne znači da dijete treba usmjeravati na to da nekritički i bespogovorno prihvata argumente drugih ljudi, nego samo da pokuša da razumije da različita bića drugačije razmišljaju, ali da to nužno ne znači da je nešto pogrešno. Pored unaprijed organizovanih aktivnosti, važno je da djeci stalno budemo lični primjer i model koji može da slijedi. To ne znači kopiranje ponašanja odraslih, nego samo egzemplar na šta može da se ugleda a da je društveno prihvatljivo ili poželjno. S obzirom da su moralne vrijednosti važan osnov moralnog vaspitanja djece, potrebno je posebnu pažnju posvetiti njihovoj analizi.

Jasno je da se moralne vrijednosti razlikuju u zavisnosti od društva kome pripadamo, tako da ne možemo govoriti o jedinstvenom sistemu principa koji važe za sve ljude. Ukoliko u poređenje uzmemo kulturu i tradiciju Saudijske Arabije ili bilo koje islamske zemlje, jasno je da se ona bitno razlikuje od zapadnih kultura, kao i to da postoje značajna odstupanja po pitanju moralnih normi. Biti moralno osviješten nije samo pitanje pojedinca nego i društva u kojem odrasta i živi. Spremnost da se prilagodimo okolini i usvojimo pravila koja su nam zadana od autoriteta mase, nisu samo pitanje lične dobrobiti nego i dobra šire zajednice. Po tumačenju korijena riječi moralnost, mos-moris bi značio običaj, pravilo ili zakon, način ponašanja i njegovo razumijevanje se vezuje za djelovanje u skladu sa normama i običajima (Vuksanović, 1977). Običaji i jesu karakteristični za određena društva, te se razlikuju u zavisnosti od kulture. „Proces socijalizacije je neodvojiv segment od moralnog razvoja, pri čemu se djeca postepeno osposobljavaju za samokontrolu i samodisciplinu. Na predškolskom uzrastu se sve osobine ispoljavaju kroz zajedničku igru i aktivnosti gdje se djeci na konkretnim primjerima tumači poštovanje prava i slobode drugih, kao i sopstvenih potreba za ostvarivanje svih prava u

moralnom razvoju“ (Narančić, 2017, str. 255). Međutim, ukoliko uzmemo tumačenje Kanta, on pravi jasnu razliku između moralnosti kao unutrašnjeg osjećaja, nasuprot legalnosti koja je vezana sa vanjskom normom. Iako je Pijaže tvrdio da djeca nemaju moralna znanja, te da je naš zadatak da vaspitanjem utičemo na njihov razvoj, pojedina istraživanja demantuju njegovu teoriju (Gopnik, 2011). S obzirom da je dokazano da čak i jako mala djeca mogu da razumiju osjećaje drugih ljudi, ne možemo da tvrdimo da ne postoje naznake moralnosti samim rođenjem. Rezultati istraživanja Gopika (2011) navode da jednogodišnjaci imaju namjeru pomoći drugima bez očekivanja nagrade za to, te da razumiju razliku između namjernih i slučajnih postupaka. Trogodišnjaci imaju svijest o brižnosti i pravilima koja nastoje da poštuju. Iako navedeni rezultati djeluju začuđujuće, jasno je da čak i mala djeca pokazuju empatiju i altruizam kao osnove budućeg moralnog ponašanja. Empatija i altruizam su već navedeni kao karakteristike bitne za moralno djelovanje i razvoj pojedinca ali je potrebno obratiti pažnju na skup osobina koje su karakteristične za neetično ponašanje. U nauci je upravo ova grupa crta ličnosti definisana kao *mračna trijada*. Na osnovu posmatranja negativnog ponašanja ispitanika, dokazano je da postoje neke zajedničke osobine za asocijalna ponašanja i ponašanja koja nisu u skladu sa moralnim kodeksima. Važnost izučavanja ovog polja leži u činjenici da je neophodno da znamo koja ponašanja treba da izbjegnemo. Mračna trijada o kojoj su govorili mnogi psiholozi se odnosi na psihopatiju, narcizam i makijavelizam. Sva tri navedena konstrukta karakterišu antisocijalno i zlobno ponašanje kao nepoželjne osobine ličnosti, hladnoća i težnja ka samopromociji (Bulut, 2017). Bitno je pozabaviti se pomenutim fenomenima, jer je neophodno da u vaspitanju djece izbjegnemo i na vrijeme spriječimo eventualne naznake navedenih konstrukata.

S obzirom da smo već naveli važnost empatije za moralno vaspitanje i funkcionisanje pojedinca u društvu, jasno je da se ni jedan od pomenutih segmenata mračne trijade ne odnosi na empatično ponašanje. Psihopatija se u kratkim crtama karakteriše manjkom grižnje savjesti kao osnovnom odrednicom moralnosti, te visok rezultat na skali psihopatije je negativno povezan s moralnim razvojem (Campbell i sar, 2009). Za čovjeka bez savjesti ne možemo reći da ima karakter ljudskog bića, jer razumnu jedinku i ono što karakteriše ljudski rod je upravo postojanje racija i savjesti. „Biheviorizam, na suštinski sličan način objašnjava moralno ponašanje, s tim što se ovde govori o različitim oblicima učenja posredstvom kojih spoljašnje zabrane postaju dio instance savjesti, ili se ispravnost ponašanja postiže emitovanjem, mehanizmima učenja po

modelu i drugim sličnim mehanizmima“ (Stojiljković, 2000, str. 45). Ukoliko individua ne osjeća kajanje za bilo koje loše postupke koje napravi, možemo konstatovati da je moralna komponenta ličnosti potpuno zakržljala. Ovde je bitno skrenuti pažnju na istraživanje, čiji rezultati jasno govore da postoji negativna povezanost između mračnih osobina ličnosti i moralnosti (Arvan, 2012, prema Furnham, Richards i Paulhus, 2013, prema Jambrešić, 2018). Drugi oblik asocijalnog ponašanja je narcizam koji se manifestuje u dominaciji, aroganciji te potrebi da se drugi iskoriste u svrhu postizanja vlastitih ciljeva (Međedović i Petrović, 2016). Iako se osobina narcizma često olako pripisuje i koristi u svakodnevnim situacijama, ona ipak predstavlja ozbiljan problem i nimalo naivnu prepreku u socijalizaciji. Poslednja stavka mračne trijade je makijavelizam koji je u sociologiji poznat i pod parolom cilj opravdava sredstvo. Suština ovakvog ponašanja se ogleda u konstantnom laskanju i manipulaciji da bi se postigla lična dobrobit ali istovremeno i veoma nizak stepen empatije (Furncambellham i sar., 2013). Pojedini autori u pomenutu trijadu pokušavaju uvesti i sadizam koji karakteriše uživanje pojedinca u patnji drugih ljudi, što bi se ukloplilo u trijadu sa aspekta nepostojanja empatije. Ova osobina je bitan prediktor za antisocijalno, a vrlo često i kriminalno ponašanje, jer je zasnovana na kontroli koju pojedinac ima dok uživa u nanošenju fizičke i psihičke boli drugima (Reidy, Zeichner i Seibert, 2011, prema Međedović i Petrović, 2016). Iako su oblici psihopatologije krajnosti, kojima se u ovom radu nećemo baviti, predstavljeni su kao pojave koje je neophodno izbjegći u moralnom kreiranju ličnosti. Osvrt na pojedina istraživanja u oblasti moralnog vaspitanja i antisocijalnih vidova ponašanja predstavićemo u posebnom poglavlju tangentnih istraživanja.

### **Rezultati tangentnih istraživanja**

Pregled tangentnih istraživanja obuhvata prikaz rezultata istraživanja na sličnu temu. Ovakva analiza je neophodna da bismo znali koji segment teme nije dovoljno istražen ali i zbog komparacije sa rezultatima koje smo mi dobili. Ti rezultati navode u kojoj mjeri je interkulturno obrazovanje zastupljeno u obrazovnom sistemu, kakve osobine treba da ima nastavnik za rad u interkulturnoj sredini, koliki je uticaj dvojezičnih odjeljenja na interkulturne kompetencije učenika, kolika je povezanost moralnih vrijednosti roditelja i djece, te postoji li međugeneracijski transfer moralnih vrijednosti itd.

Dosadašnja istraživanja su dala mnoge odgovore na pitanje moralnog razvoja djece. Tako Jevtić i Petrović (2012) navode da čak 30% studenata nije ništa učilo o interkulturnosti, 61% u manjoj mjeri dok je samo 9% izjavilo da je učilo dosta. Raspoloživi rezultati su poražavajući s obzirom da u eri napredne tehnologije nije prihvatljivo da je ovaj segment obrazovanja potpuno zanemaren. Jasno je da u školskom planu i programu sadržaji poput demokratije i ljudskih prava nisu dovoljno zastupljeni. Studenti koji su učestvovali u istraživanju su naveli da su *vrijednosne orijentacije* najvažnije kompetencije nastavnika za rad u interkulturnom okruženju. Nakon toga slijede osobine ličnosti i vještine nastavnika kao visoko rangirane karakteristike za rad u pomenutim okolnostima. Interkulturno vaspitanje i obrazovanje ne bi trebalo da ima za cilj samo usvajanje znanja nego i učenje o tome kada ga i kako primjenjivati. Obrazovanje za demokratiju je predmet kroz koji učenici stiču osnovna znanja o važnosti poštovanja različitih kultura, nacija i naroda. Ali mnogo prije samog polaska u školu djeca u krugu porodice formiraju crte ličnosti i stavove na osnovu onoga što im roditelji prezentuju kao ispravno. Njihovi stavovi dolaze do izražaja pri prvom susretu sa različitostima, tj. u školskom okruženju. Tada se vide rezultati porodičnog vaspitanja kao odraz atmosfere u kojoj pojedinac odrasta.

Da bismo podsticali interkulturne kompetencije djece, neophodno je da ona imaju svijest o životu u pluralističkom društvu. Na taj način će ona shvatiti važnost usvajanja vještina interkulturne komunikacije. U praksi će imati priliku da osjete koliko je bitno da se snalaze u interakciji sa vršnjacima iz različitih sredina. Vaspitno-obrazovni proces ima zadatak da nauči učenike da identifikuju različitosti ali i da se na adekvatan način nose sa njima. Demokratsko društvo ne smije da dopusti da obrazovne institucije zanemaruju evidentno postojanje pripadnika različite kulture. Kroz demokratsko obrazovanje djeca treba da nauče da razmatraju stavove koji su suprotni njihovim, što je osnovni uslov za tolerantnu komunikaciju. Jasno je da na interkulturne kompetencije utiče niz različitih faktora među kojima su prethodno navedeni vaspitač, društvena sredina, roditelji ali i društvena zajednica. Za optimalne rezultate interkulturnog vaspitanja neophodno je optimalno djelovanje svih navedenih faktora.

Drugo istraživanje na sličnu temu je i ispitivanje obrazovanja za interkulturne vrijednosti. Rezultati pokazuju da ispitani vaspitači i učitelji pozitivno ocjenjuju interkulturno obrazovanje ali da je neophodno intenzivnije stručno usavršavanje (Starčević, 2021). Ovo istraživanje jasno objašnjava i razloge neophodnosti izučavanja segmenata interkulturnizma. U vremenskom periodu od 2010. do 2020. god najveći broj radova je objavljen u 2019. godini, dok

između 2011. i 2015. godine nije objavljen niti jedan rad na ovu temu. Većina radova u ovoj oblasti se bavi pitanjem sprovođenja interkulturnog obrazovanja. Ukoliko je u školskim institucijama ovaj vid obrazovanja zanemaren, ne možemo očekivati da djeca postignu visoke kompetencije u oblasti interkulturnizma. Ovaj fenomen jeste pitanje porodičnog vaspitanja ali ulogu škole i nastavnika je nemoguće zanemariti.

Istraživanje Šlezaka i Lapata (2012) se bavi pitanjem interkulturnih kompetencija učitelja koji rade sa romskom djecom. Istraživanje obuhvata sedam osnovnih škola Međimurske regije koju pohađa veliki broj romske djece. 149 ispitanika među kojima su nastavnici i stručni saradnici je ispitano anketiranjem. Rezultati ukazuju na pozitivne stavove po pitanju interkulturnog odnosa prema Romima. Za uspješan rad učitelja neophodno je da znaju da rade u multikulturalnoj sredini kao i da imaju dovoljno znanja o životu i kulturi Roma. Iskazani stavovi dokazuju da nastavnici imaju svijest o važnosti podsticanja interkulturnih kompetencija i izmjena u organizaciji rada škole. Od ukupnog broja ispitanika, njih 54,4% smatra da nisu dovoljno kompetentni za sprovođenje interkulturnog vaspitanja i obrazovanja. Upravo ovakvi rezultati upućuju na neophodnost daljih istraživanja u ovoj oblasti ali i uvođenju inovacija u vaspitno-obrazovnu praksu. Rezultate različitih istraživanja treba usmjeriti na poboljšanje konkretnih aktivnosti u nastavnom procesu kao i usavršavanje međusobne interakcije svih učesnika. Iako su nastavnici svjesni da praksa nije blagonaklona pripadnicima manjinskih grupa, čak 62,4% njih negira potrebu uvođenja predmeta Istorija i kultura Roma, kao ni Romski jezik (Šustek, 2015).

Istraživanje Ive Ivanković (2017) se bavilo utvrđivanjem razlika u nivou interkulturne osjetljivosti u zavisnosti da li su učenici u dvojezičnom ili jednojezičnom programu. Koristeći upitnik pokušala je da utvrdi interkulturne kompetencije ali i određenje dvojezičnog statusa. Na uzorku od 862 učenika gimnazije, dokzano je da ne postoji statistički značajna razlika o nivou informisanosti o interkulturnizmu u zavisnosti od dvojezičnosti. Rezultati Ive Ivanković su potvrdili da postoji bitna razlika polaznika dvojezičnih modela kojima se podstiče interkulturno učenje. Učenici koji se školjuju po dvojezičnom modelu imaju veće mogućnosti za interakciju sa drugima. Pojedina istraživanja su bila usmjerena i na kompetencije nastavnika kao ključnog faktora u razvoju učenika. Kao što je već navedeno, bez adekvatnog nastavnog osoblja, ne možemo govoriti o usmjeravanju djece na polju interkulturnih kompetencija. Prvenstveno je potrebno da imamo nastavnike koji su spremni da prihvate različitosti ali i da se ponašaju u

skladu sa interkulturnim standardima. Ovo istraživanje se još odnosi na utvrđivanje znanja o interkulturnizmu, samoprocjene kompetencija, faktora koji su odgovorni za sticanje interkulturnih kompetencija ali i iskustvo rada sa učenicima iz različitih kultura. Većina ispitanika se tokom svog rada susrela sa pojmovima interkulturnizma i većina smatra da posjeduje interkulturne kompetencije za rad u multikulturalnom društvu. Ispitanici su takođe dali slične odgovore kada su u pitanju kriterijumi koje treba da ispunjava interkulturno kompetentna osoba. Od posebnog značaja je i podatak da se većina ispitanika složila sa činjenicom da se na učiteljskim studijama ne posvećuje dovoljna pažnja osposobljavanju studenata za rad sa različitim učenicima (Sambolić, 2020). Ovakvi podaci su dragocjena osnova za dalje unapređenje vaspitno-obrazovne prakse ali prvenstveno osnov i za promjenu visokošolskog obrazovanja. Svako od navedenih istraživanja na ovu temu, postavlja nova pitanja, otkriva nove nedoumice i otvara nova polja za dalja istraživanja u oblasti društvenih nauka. S obzirom da je evidentno da je tema interkulturnosti neiscrpan izvor različitih dilema ali i podloga za postavljanje novih ciljeva, neophodno je da dosadašnje rezultate detaljno analiziramo. Pitanje interkulturnosti nije samo dio savremene pedagogije nego i neminovno pitanje prakse u vaspitno-obrazovnim institucijama. Školsku realnost je nemoguće mijenjati i usavršavati bez teorijskog napretka nauke.

Na samom početku smo naveli da se moralne vrijednosti prvenstveno usvajaju u okviru porodice. Na osnovu toga je moguće pretpostaviti da stavovi i ponašanje roditelja direktno utiču na moralni razvoj djeteta. Različita istraživanja su pokazala da postoji statistički značajna povezanost između moralnih vrijednosti roditelja i djece. Kada govorimo o osobini empatije potrebno je da se osvrnemo na istraživanje čiji rezultati potvrđuju da postoje povezanosti nekih crta ličnosti sa moralnim rasuđivanjem. Preciznije rečeno, ispitanici koji su na postkonvencionalnom nivou moralnosti dokazano je da pokazuju i veći stepen empatije kao i brigu za dobrobit drugih ljudi (Stojiljković, 1998). Dakle, pojedinci koji se nalaze na najvišem nivou moralnosti po Kolbergu, imaju izražene kognitivne sposobnosti ali pokazuju emotivnu zrelost, stabilnost, nedogmatičnost i nezavisnost od autoriteta. Sve navedeno jasno ukazuje na potrebu ispitivanja pojedinca kroz holistički pristup u kom bi se uvažili svi aspekti ličnosti, a ne samo određene konkretnе dimenzije. Takođe rad Grdinić i Lončarić (2018) usmjeren je na izučavanje povezanosti moralnog rasuđivanja sa socijalno interpersonalnom kreativnosti. Navedeno istraživanje je potvrdilo samo korelaciju u kojoj djeca sa boljim rezultatima

kreativnosti postižu niži rezultat na testu moralnog rasuđivanja. Odnosno, djeca koja su okarakterisana sa visokim kreativnim crtama ličnosti, na postavljene dileme reaguju suprotno u odnosu na instrukcije roditelja. Iako poštovanje pravila od strane autoriteta sa ciljem da izbjegnemo kritiku roditelja, spada u najniže nivoe moralnosti, ipak je bilo moguće dokazati povezanosti sa naznakama kreativnosti.

Transfer moralnih vrijednosti objasnilo je i istraživanje u Osnovnoj školi u Tučepima koje je pokazalo da se odgovornost, nezavisnost i kreativnost prenose među generacijama. Kada govorimo o vaspitnom uticaju na razvoj moralnosti kod djece neophodno je pomenuti čuveni primjer Bandurinog učenja. Teorija socijalnog učenja temelji se na postavci da na dječije ponašanje pored urođenih faktora bitno utiče i socijalna sredina. Preciznije rečeno, roditelji, vaspitači i vršnjaci imaju značajan uticaj na kompletno formiranje pojedinca, a time i na moralnu komponentu ličnosti. Posmatranje vlastite okoline, pojedincu omogućava usvajanje novih obrazaca ponašanja za razvoj životnih stavova. Dijete opservacijom usvaja nova ponašanja koja im kasnije služe kao vodič za djelovanje (Bandura, 1977). Studije koje je sproveo, čak govore o indirektnom učenju praćenom imitacijom.

Čuveni eksperiment sa lutkom Bobo, dokazao je da djeca mogu da usvajaju nove obrasce ponašanja bez nagrade ili kazne (Drewes, 2008). Iako je jasno da na sam proces učenja utiče mnogo faktora, pomenutim eksperimentom je dokazano da ponekad spoljni model može da bude presudan. Najpoznatiji primjer istraživanja ove vrste učenja je na lutki Bobo. Naime, ispitanici su bili prinuđeni da posmatraju kako odrasla osoba tuče lutku, nakon čega dobija nagradu ili kaznu. Ispitanici su bili djeca podjeljena u tri grupe u zavisnosti od posljedica koje slijede nakon ispoljavanja agresije. Jedna grupa je posmatrala model ispoljavanja agresije prema lutki, druga grupa je posmatrala neagresivno ponašanje, dok treća nije posmatrala nikakve modele. Rezultati eksperimenta pokazali su da djeca koja su bila izložena modelu agresivnog ponašanja, pokazuju znatno veći stepen agresije u poređenju sa drugom grupom (Bandura, Ross i Ross, 1961). Na praktičnom primjeru, Bandra je pokazao koliki uticaj okolina ima na dječije ponašanje, a time i na formiranje stavova. Pored navedenog eksperimenta, dokazano je i da je 90% djece modeliralo ponašanje napadajući lutku na identičan način, a 40% je zadržalo ponašanje nakon osam mjeseci (Bandura, Ross i Ross, 1961). „Učenje je izuzetno složen proces na koji utiče veliki broj faktora. Većina roditelja bi se vjerovatno složila da posmatranje može igrati ključnu ulogu u određivanju kako i šta djeca uče. Djeca se često upoređuju sa spužvama jer upijaju sve što se dešava oko njih

u svakom trenutku svakog dana“ (Sekulić, 2019, str. 4). Drugi pomenuti nalazi govore u prilog činjenici da je učenje po modelu relativno trajnog karaktera, odnosno da djeca teško zaboravljaju obrasce ponašanja koje usvoje na ovaj način. Upravo zbog ovakvih rezultata, neophodno je da budemo na oprezu pri izboru aktivnosti i pojedinaca kojima će dijete biti okruženo. Teorija socijalnog učenja nije bitna samo za oblast psihologije nego i za moralno vaspitanje pojedinca. Pitanje dobra i zla je lako moguće predstaviti kroz igre uloga ali i različite modele i učenje na osnovu primjera. Biti adekvatan uzor koji dijete može da oponaša je veći dio u organizaciji moralnog vaspitanja ličnosti.

Pojedina istraživanja su se bavila i uticajem na dijete u zavisnosti od pola roditelja. Rezultati navode kako je zadovoljstvo djeteta životom usko vezano sa stepenom zadovoljstva majke (Headey, Muffels i Wagner, 2014). Ovaj podatak je moguće objasniti čak i laičkom analizom jer odrastanje u negativnoj atmosferi teško može da rezultira pozitivnim odnosom prema okolini i životu generalno.

Iako je već u nekoliko navrata navedeno šta sve utiče na moralno vaspitanje pojedinca, neophodno je posebno analizirati svaki faktor. Kao što je već na samom početku pomenuto, porodica kao osnovna ćelija društva ima najveći uticaj na formiranje pojedinca uključujući i moralni segment. S obzirom da se tokom istorije mijenjala i struktura, obilježja i tip porodice, to se istovremeno odražavalo i na njenu funkciju. Međutim, bez obzira na istorijski period možemo generalno da analiziramo smisao porodičnog okruženja za izgradnju moralnih stavova pojedinca. Da bismo adekvatno usmjeravali dječiji razvojni put, prvenstveno je neophodno da postavimo adekvatne ciljeve kojima težimo u vaspitanju. Pojedini autori navode tri grupe ciljeva. Prvi i osnovni zadatak je usvajanje moralnih saznanja i društvenih normi. Zatim formiranje moralnih uvjerenja i vrijednosti i poslednje osposobljavanje djeteta za moralno ponašanje i djelovanje (Ilić, 2013). Navedena klasifikacija nije čudna s obzirom da moralno postupanje nije moguće ukoliko dijete prethodno nije usvojilo osnovna moralna načela. Jedini način da ostvarimo postavljene ciljeve moralnog vaspitanja je da djetetu obezbijedimo odrastanje u toploj emocionalnoj atmosferi, prožetom podrškom i ljubavlju od strane roditelja ili staratelja. Usvajanje društvenih normi nije samo pitanje spremnosti pojedinca da iste prihvati, nego načina na koji mu zadano predstavimo. Ovakve informacije se najčešće uče na osnovu svakodnevnih životnih iskustava i učenja po modelu. Ukoliko se u porodici svi članovi ponašaju u skladu sa određenim moralnim kodeksima, sasvim je sigurno da će dijete po automatizmu neke usvojiti.

Poznato je da lijepo ponašanje djeteta svi pripisuju uspjehu roditelja, odnosno kućnom vaspitanju. Nije moguće zanemariti njihovu ulogu posebno kada govorimo o komponenti moralnosti. Po Kolbergovom mišljenju najveći problem kod razvoja moralnosti djece nastaje u periodu sa prelaza sa heteronomne moralnosti na autonomnu. Upravo u tom periodu cilj treba da bude spajanje znanja, uvjerenja i navika u sistem kompletног moralnog ponašanja i izgradnje ličnosti pojedinca. Djeca se najbolje formiraju u kontinuiranom i intenzivnom radu zajedno sa roditeljima. Rad u ovakvim uslovima je pokazao da su djeca stimulisana psihofizički, što direktno utiče i na izgradnju moralnosti i stila života.

Jedno od važnijih istraživanja se bavilo pitanjem odnosa porodice i moralne razvijenosti učenika starijeg osnovnoškolskog uzrasta kao i školskog uspjeha koji postižu. Istraživanje (Ilić i Jerković, 2020) na ovu temu je dokazalo da postoji statistički značajna povezanost između nivoa funkcionalisanja porodice i moralnog razvoja učenika. Povoljnija emocionalna klima u porodici direktno utiče na autonomno razvijanje moralnih sposobnosti individue. Na testovima moralne razvijenosti, najbolje rezultate su postigla djeca koja dolaze iz optimalno funkcionalnih porodica. Upravo iz ovih razloga, neophodno je da se postigne maksimalno fleksibilna i demokratska atmosfera u vaspitanju djeteta. Jedini način da stvorimo autonomne ličnosti u svakom pogledu, uključujući i moralnost, jeste da preduzmemos sve korake da bi se dijete u okviru porodice osjećalo sigurno i zaštićeno. Put od podrške i razumijevanja od strane roditelja do potpune autonomije treba da bude prožet razumijevanjem i spremnošću da dijete prihvativimo kao biće koje ima pravo na grešku ali i kao biće koje u nama treba da pronalazi vlastiti uzor. Biti roditelj nema samo konotaciju konstantne brige za dobrobit djeteta, nego i spremnost da prihvativimo odrastanje kao i da podstičemo potrebu djeteta da postane samostalno biće. Procjena postupaka sa aspekta moralnosti se u početku svodi na poređenje sa znanjima i stavovima roditelja. Dijete dešavanja u svojoj okolini poredi i vrednuje prema onome kako bi roditelj procijenio pitanje dobra i zla. Međutim, suština vaspitnog cilja moralnosti leži u našem zadatku da od djeteta napravimo samosvjesne ljude, spremne da sami procjene šta je dobro a šta ne. Sve to je moguće na osnovu vlastitog poimanja moralnosti, usvajanja moralnih načela, znanja kao i kreiranju uvjerenja i ponašanja. Ništa od toga ne bi bilo moguće kada ne bismo napravili atmosferu prihvatanja i nenasilne komunikacije, kako sa djetetom tako i sa ostalim članovima porodice. Zdravo funkcionalisanje porodice je jako važno s obzirom da je to prva zajednica sa kojom se dijete susreće i koja predstavlja temelj i prekretnicu za njegovo dalje ponašanje i društvene

odnose. Model koji pojedinac usvoji tokom ranog odrastanja kasnije prenosi i na međuljudske odnose i širi društveni kontekst, uključujući vršnjake i predškolske ustanove, škole a kasnije i na poslovne i partnerske odnose.

Biti moralan nije samo pitanje dobrobiti pojedinca nego i zajednice u kojoj se kreće i u čiji sistem treba da se uklopi. Sve ono što pojedinac izvuče iz modela ponašanja roditelja, kasnije upotrebljava u susretu sa drugim ljudima, okolinom, prijateljima, nastavnicima itd. Upravo zbog toga je potrebno da početak moralnog rasta i razvoja bude adekvatno postavljen uz minimum odstupanja i maksimum roditeljskog zalaganja. Drugi bitan faktor je socijalno okruženje, odnosno društvena sredina koja kreira ponašanje pojedinca. Nije prihvatljivo da se pojedinac vodi isključivo vlastitom etikom, niti da se ponaša i djeluje nezavisno od socijalnog konteksta. Potrebno je da u svakom trenutku vodimo računa o dobrobiti zajednice ali da istovremeno analiziramo međuzavisnosti pojedinca i društva (Kunićić, 1967). Uloga društva u vaspitanju pojedinca se ogleda u činjenici da se dijete rađa sa predispozicijama za moralno ponašanje i djelovanje koje treba razviti posredstvom drugih spoljnih faktora. Cilj društva i države bi trebao da bude maksimalno zalaganje sa postavljanje moralnih normi, s obzirom da moralno osvještena masa istovremeno doprinosi boljitu i naprednjem funkcionisanju državnog sistema. S obzirom da je moral sistem normi vezan za propise koji određuju pitanje dobra i zla iz ugla određene društvene zajednice, jasno je da se pomenute norme razlikuju u zavisnosti od konkretnog društva i kulture (Veladžić i Selimić, 2017).

Poznato empirijsko istraživanje značajno za ovu temu je proučavanje moralnih vrijednosti djece i analize konformisanja (Popović i Miočinović, 1977). Autori su se bavili pretpostavkom da moralnost nema veze sa ponašanjem, koje je rezultat konformisanja u skladu sa društveno postavljenim pravilima i normama. Odnosno, da moralni razvoj djeteta nije vezan za njegovo ponašanje koje je uslovljeno pravilima koje mora da poštuje. Drugim riječima, ponašanje ne mora nužno da predstavlja stepen razvoja pojedinca, jer on mora da se ponaša u skladu sa postavljenim principima bez obzira na lični stav ili razumijevanje.

Na osnovu analize dosadašnjih istraživanja, jasno je da je polje interkulturnih kompetencija i moralnog razvoja bilo predmet izučavanja mnogih autora. Različita ispitivanja su obuhvatila polje interkulturnosti i morala, ali naše istraživanje na specifičan način spaja interkulturne kompetencije i moralni razvoj kao novinu u savremenim pedagoškim

istraživanjima. Dobijeni rezultati mogu da budu osnova unapređenja vaspitno-obrazovnog sistema i postavka za nove vaspitne paradigme.

## METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Nakon teorijskog utemeljenja interkulturnih kompetencija i moralnog razvoja učenika, neophodno je predstaviti i metodološki okvir empirijsko-neeksperimentalnog istraživanja. Proučavanje teorije je obuhvatilo literaturu domaćih i stranih autora iz oblasti pedagogije, psihologije, sociologije, filozofije itd. Teorijsko utemeljenje zasnovano je na analizi širih i dubljih aspekata o moralnosti i interkulturnosti pa sve do definisanja istraživačkog predmeta. S obzirom da empirijsko istraživanje podrazumijeva određen metodološki okvir važno je precizirati osnovne komponente istraživanja. U narednim naslovima će biti opisani predmet i problem istraživanja, definisan cilj i istaknut značaj istraživanja, definisane hipoteze, izabrane metode i tehnike te opisani istraživački instrumenti, izabran uzorak i navedena populacija kao i opisani organizacija i tok istraživanja. Sve navedeno su bitne komponente za uspješno sprovođenje istraživanja kao i interpretaciju i tumačenje dobijenih rezultata.

### Problem i predmet istraživanja

S obzirom na sve brže društvene promjene i krizu moralnosti kao posljedicu nastalih promjena, predmet istraživanja je izuzetno značajan za aktuelna izučavanja pedagogije i psihologije. Bosna i Hercegovina može poslužiti kao primjer za potrebe ovakvih vrsta istraživanja, upravo zbog multietničkog sastava njenog stanovništva. Kako bi kvalitetnije pripremili djecu za život i funkcionisanje u takvoj sredini važno je da ona od samog početka razvijaju interkulturne kompetencije. Razvoj savremenih tehnologija utiče na sve bližu saradnju sa pripadnicima različitih kultura, te je neophodno učenike prilagoditi promjenama koje ih očekuju. „Interkulturnizam nije nova kultura, koja bi, kao globalna, zamijenila stare etničke i nacionalne kulture, ponajmanje njihove jezike nekim novim svjetskim jezikom. To nije nova rasa, novi etnos, nova klasa ili nova elita. To je oblik uvećanog razumijevanja i vještina komuniciranja između razlika“ (Katunarić, 1994, str. 147). Upravo je škola ta koja je zadužena za razvoj interkulturnih kompetencija kao krucijalne vještine za budućnost djece. „Među osnovnim prepostavkama sticanja interkulturne kompetentnosti ističe se interkulturna osjetljivost kao sposobnost *osjećajuće* i kompetentne interakcije koja omogućava osjetljivost

pojedinca prema osobama drugačijeg kulturnog porijekla i percepciju kulturnih razlika, pri čemu veća interkulturna osjetljivost utiče na sve složeniju percepciju kulturnih razlika“ (Bennett, 2009, str. 208). Pored interkulturnih kompetencija, drugi segment istraživanja vezan je za moralni razvoj djece. Imajući u vidu sve veću pojavu nedostatka empatije, tolerancije i altruizma jasno je da su istraživanja moralnosti korisna za usmjeravanje buduće vaspitno-obrazovne prakse. Moralni razvoj podrazumijeva proces promjena o tome šta je dobro i pravedno (Petz, 1992). S tim u vezi potrebno je intenzivno raditi na podsticanju različitih pozitivnih osobina kao osnove moralnog razvoja djece. Kako bi se pravovremeno uticalo na interkulturne kompetencije i moralni razvoj, bilo je potrebno ispitati na kom razvojnom nivou se nalaze učenici VIII i IX razreda osnovnih škola.

*Problem* ovog istraživanja predstavlja interkulturno vaspitanje i moralno vaspitanje učenika osnovne škole. S obzirom na izabrani problem definisan je i predmet istraživanja. *Predmet* istraživanja su interkulturne kompetencije i moralni razvoj učenika osnovne škole.

### Cilj i zadaci istraživanja

Na osnovu opisanog predmeta, definisan je i cilj istraživanja i konkretizovani su istraživački zadaci. *Cilj istraživanja* je da se identifikuju samoprocjene interkulturnih kompetencija, nivoa moralnog razvoja i postignuća u moralnom rasuđivanju, te da se utvrdi međusobna povezanost između samoprocjena interkulturnih kompetencija, nivoa moralnog razvoja i postignuća u moralnom rasuđivanju. Na osnovu formulisanog cilja istraživanja konkretizovani su sledeći zadaci:

1. Identifikovati faktore koji determinišu interkulturne kompetencije te utvrditi da li postoji statistički značajna razlika između stavova o interkulturnim kompetencijama prema utvrđenom faktorskom modelu u odnosu na socio-pedagoška obilježja učenika osnovne škole;
2. Istražiti razlike u samoprocjenama nivoa moralnog razvoja (moralno znanje, moralna uvjerenja i stavovi, moralno ponašanje i djelovanje) u odnosu na socio-pedagoška obilježja učenika osnovne škole;

3. Utvrditi postignuće na testu moralnog rasuđivanja u odnosu na socio-pedagoška obilježja učenika osnovne škole;
4. Dokazati povezanost između samoprocjena interkulturnih kompetencija i samoprocjena nivoa moralnog razvoja učenika osnovne škole;
5. Ispitati povezanost između samoprocjena nivoa moralnog razvoja i moralnog rasuđivanja učenika osnovne škole;
6. Utvrditi povezanost između samoprocjena interkulturnih kompetencija i moralnog rasuđivanja učenika osnovne škole;

Precizno definisani zadaci treba da omoguće dobijanje konkretnih podataka, interpretaciju rezultata i izvođenje određenih zaključaka.

### **Istraživačke hipoteze**

Za precizno sprovođenje istraživanja definisana je jedna opšta hipoteza i šest pomoćnih hipoteza.

#### *Opšta hipoteza*

Ne postoje statistički značajne razlike u samoprocjenama interkulturnih kompetencija, samoprocjenama nivoa moralnog razvoja, postignuća na testu moralnog rasuđivanja kod učenika u odnosu na socio-pedagoška obilježja, te da su samoprocjene interkulturnih kompetencija, samoprocjene nivoa moralnog razvoja i postignuća u moralnom rasuđivanju statistički značajno povezane.

Pomoćne hipoteze:

1. Ne postoji statistički značajna razlika između stavova o interkulturnim kompetencijama prema utvrđenom faktorskom modelu u odnosu na socio-pedagoška obilježja učenika osnovne škole;

2. Razlike u stavovima o nivou moralnog razvoja (moralno znanje, moralna uvjerenja i stavovi, moralno ponašanje i djelovanje) u odnosu na socio-pedagoška obilježja učenika osnovne škole nisu statistički značajne;
3. Postignuća na testu moralnog rasuđivanja ne razlikuju se statistički značajno u odnosu na socio-pedagoška obilježja učenika osnovne škole;
4. Stavovi o interkulturnim kompetencijama statistički su značajno povezani sa stavovima o nivou moralnog razvoja učenika osnovne škole;
5. Postoji statistički značajna povezanost između samoprocjena nivoa moralnog razvoja i postignuća na testu moralnog rasuđivanja učenika osnovne škole;
6. Povezanost između samoprocjena interkulturnih kompetencija i postignuća moralnog rasuđivanja učenika osnovne škole je statistički značajna;

### **Metode, tehnike i instrumenti istraživanja**

Koncipirano empirijsko-neeksperimentalno istraživanje realizovaćemo primjenom adekvatnih metoda, tehnika i instrumenata istraživanja. U ovom istraživanju korištene su tri metode: *metoda teorijske analize i sinteze, deskriptivni (survey) metod i komparativni metod*.

*Metoda teorijske analize i sinteze* je korištena u svrhu teorijskog utemeljenja i analize dosadašnjih pedagoških saznanja o moralnosti i interkulturnosti. Metoda je u funkciji rasvjetljavanja problema istraživanja kroz proučavanje raspoložive, tematski relevantne literature (naučna djela, monografije, naučne rasprave, članci). Metodom teorijske analize i sinteze razmotrena su teorijska uporišta, na osnovu čega smo usmjerili dalje korake istraživanja. Analizom postojećih gledišta i teorijskih razmatranja koncipiraće se teorijske osnove istraživanja. Ovu metodu smo usmjerili na ispitivanje nivoa moralnog vaspitanja učenika kao i njegove povezanosti sa interkulturnim kompetencijama. Preciznije, istraživanje će biti usmjereno na: utvrđivanje interkulturnih kompetencija kao i nivoa moralnog razvoja, ali i socio-pedagoških obilježja učenika. Pored navedenog, metoda teorijske analize i sinteze će se koristiti za uopštavanje rezultata i izvođenje zaključaka nakon realizovanog istraživanja.

*Survey metoda* će se koristiti kao dio *deskriptivne metode*. „Servej metod se koristi u istraživanjima u kojima se predmeti i pojave u stvarnosti zahvataju onakvim kakve i jesu sa ciljem da se analitički ili deskriptivno saznaju njihova bitna svojstva“ (Suzić, 2001, str. 49). Koristeći ovaj metod omogućice se pregled relevantnih pokazatelja o interkulturnim kompetencijama i moralnosti učenika. Koristeći ovu metodu ispitaće se nivo moralnog razvoja učenika kao i njihove interkulturne kompetencije.

U poslednjoj fazi istraživanja, odnosno dijelu koji slijedi nakon obrade podataka koristiće se *komparativna metoda*. U cilju detaljnog poređenja dobijenih rezultata sa rezultatima dosadašnjih istraživanja, fokus će biti na komparaciji ne samo konačnih ishoda nego kompletног procesa istraživanja. Komparacijom se prvo ispitaju zajednička obilježja neke pojave, a potom ona obilježja po kojima se te pojave razlikuju. (Žugalj, 2006). S obzirom na različitost dosadašnjih istraživanja i novine koje treba da se ostvare u ovom istraživanju, komparativna metoda ima bitnu ulogu.

U okviru istraživanja koristiće se tehnike *skaliranja* i *testiranja*. Skaliranje je istraživačka tehnika pomoću koje će se ispitati stavovi i procjene ispitanika. U konkretnom primjeru procjenjujemo samoprocjene interkulturnih kompetencija učenika ali i samoprocjene nivoa moralnog razvoja. Tvrđnje ili stavke se postavljaju u pisanoj formi, dok se odgovori iskazuju na jednom od pet stepeni slaganja. Na osnovu odgovora dolazi se do zaključaka koji se odnose na pedagošku pojavu koja je predmet istraživanja. U ovom istraživanju koristiće se *Skala za utvrđivanje nivoa moralnog razvoja učenika – SNMRU* i *Skala interkulturnih kompetencija – SIK*. Druga istraživačka tehnika koja će se koristiti je testiranje. Ono omogućava da se na organizovan i sistematski način dođe do činjenica o znanjima, navikama, sposobnostima i osobinama ličnosti ispitanika (Bandur i Potkonjak, 1999). U ovom istraživanju koristiće se *Test moralnog rasuđivanja – TMR* kojim se procjenjuje moralni razvoj. Istraživački instrumenti predstavljaju vrlo važan *alat* u svakom istraživanju, jer od njih zavisi kakve će se činjenice sakupiti i na kakvim će se činjenicama zasnovati pedagoško, metodičko i svako drugo istraživanje. U ovom istraživanju koristiće se sljedeći instrumenti:

### 1. Skala interkulturnih kompetencija– SIK

Skala je konstruisana za potrebe ovog istraživanja i sastoje se od 65 tvrdnji koje se odnose na različite interkulturne kompetencije. Broj tvrdnji je veći jer je predviđena faktorska analiza. Ispitanici na skali stavova zaokružuju stepen slaganja, u kojoj mjeri se slažu sa određenom tvrdnjom. Skala Likertovog tipa obuhvata iskaze koji se odnose na kulturne, etičke, nacionalne i vjerske različitosti. *Skala interkulturnih kompetencija– SIK* ima koeficijent relijabilnosti  $\alpha=0,84$  nakon čega je izbačeno 12 tvrdnji čija je diskriminativnost manja od 0,20. Nakon ponovljene faktorske analize utvrđen je veći koeficijent relijabilnosti  $\alpha=0,90$ , što odabrani instrument čine relijabilnim, odnosno visoko pouzdanim.

### 2. Skala nivoa moralnog razvoja učenika– SNMRU

I ova skala Likertovog tipa konstruisana je namjenski za potrebe istraživanja i sastoje se od 60 tvrdnji raspoređenih u tri subskale. Prvih 20 tvrdnji se odnosi na moralna znanja, zatim drugih 20 na moralna uvjerenja, i poslednja subskala, odnosno poslednjih 20 tvrdnji, na moralno ponašanje i djelovanje. Ovim instrumentom bi trebalo da se utvrdi na kom nivou moralnog razvoja se nalaze učenici. Koeficijent skale moralnog razvoja učenika ima relijabilnost  $\alpha= 0,92$  za cijeli instrument. Prva subskala  $\alpha =0,83$ , druga  $\alpha =0,78$  i treća  $\alpha =0,87$ . Instrumenti su anonimno primjenjeni, zbog prikupljanja što iskrenijih odgovora, te sumiranja zaključaka koji bi imali upotrebnu vrijednost u budućoj praksi.

### 3. Test moralnog rasuđivanja– TMR

Ovaj test je preuzet instrument iz članka *Moralno rasuđivanje i njegovi korelati u seleksijskoj situaciji* (Proroković, Nikolić i Šimić, 2017). Test podrazumijeva rješenje moralne dileme na koje učenici treba da se izjasne stepenom slaganja. Instrument ima jednu moralnu dilemu i 6 argumenata koji objašnjavaju određen moralni postupak. Zadatak učenika je da iskažu stepen slaganja na navedene argumente. Na osnovu rezultata na testu TMR ispitanici su grupisani u tri kategorije:

- nizak nivo moralnog rasuđivanja 266 ispitanika (0–18),
- srednji nivo moralnog rasuđivanja 427 ispitanika (19–23) i
- visok nivo moralnog rasuđivanja 510 ispitanika (24–36)

## Značaj istraživanja

Proučavanje moralnog razvoja i interkulturnih kompetencija učenika nije samo pitanje napretka pojedinca nego čitave društvene zajednice. Realizovano istraživanje pored teorijskog imao i praktični ali i društveni značaj. S obzirom da se društvo sve više nalazi u stanju moralne hipokrizije, jasno je da je promjene potrebno uvoditi prvenstveno u vaspitno-obrazovnom sistemu. Kreiranje bolje budućnosti novih generacija počinje već od razvoja njihovih kompetencija na nižem uzrastu. Pored neophodnih znanja koje treba da usvoje tokom obrazovanja, cilj je razviti kompetencije za život u savremenom društvu među kojima su interkulturne ali i moralne.

*Teorijski značaj* se ogleda u detaljnoj analizi različitih naučno-teorijskih pedagoških stanovišta koja su doprinijela studioznjem pristupu problemu. Realizovano istraživanje i dobijeni rezultati istovremeno doprinose unapređenju teorije i razvoju novih pogleda na polje interkulturnizma i moralnosti. Kroz odgovore na šest postavljenih zadataka doprinijelo se postavljanju novih teorijskih okvira ali i analizi trenutnog stanja u praksi. S obzirom na dobijene dokaze vezane za interkulturne kompetencije i moralni razvoj, moguće je dalje usmjerenje vaspitno-obrazovnog procesa.

*Praktičan značaj* svoju primjenu pronalazi u budućem usmjerenu vaspitno-obrazovne prakse na osnovu rezultata do kojih se došlo realizovanim istraživanjem. Dobijeni podaci mogu poslužiti pedagozima, psiholozima, učiteljima, nastavnicima i svim učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa. Dobijeni rezultati su važni za škole koje treba da osposobe djecu za život u demokratskom društvu, u kom različitosti sve više dolaze do izražaja. Istraživanje segmenta moralnog razvoja je posebno značajno za dio porodičnog vaspitanja, u kom roditelji igraju ključnu ulogu za razvoj empatije i karaktera djece.

*Društveni značaj* se pronalazi u obrazovanju učenika za život u demokratskom društvu kao pitanju šire društvene zajednice i svih njenih učesnika. Odgovoriti potrebama globalizacije i brzih društvenih promjena je izazov cijelog društva čiji je zadatak prvenstveno razvoj i vaspitanje individua. Pozitivni rezultati do kojih ćemo doći mogu poslužiti za usavršavanje prakse ali i pokazatelj kretanja društvenih tokova i vaspitno-obrazovnih procesa.

### **Populacija i izbor uzorka istraživanja**

Istraživanje je obuhvatilo populaciju učenika osnovnih škola na teritoriji grada Banjaluka, prigradskih i seoskih škola. Uzorak čine učenici VIII i IX razreda u 14 osnovnih škola, od kojih je 9 gradskih, 3 prigradske i 2 seoske. Empirijsko neeksperimentalno istraživanje je realizovano na ukupnom uzorku 1249 učenika od čega je 732 učenika osmog i 517 devetog razreda. Uzorak u ovom istraživanju ima karakteristike slučajnog uzorka. Istraživanje je realizovano u drugom polugodištu od marta do juna 2023 godine. Uzrast učenika je biran u skladu sa činjenicom da bi u tom dobu već trebali da su na visokom nivou moralnog razvoja, te se očekuje da će na skali interkulturnih kompetencija dati društveno i pedagoški prihvatljive odgovore. Završni razredi osnovne škole ostvaruju diferencijaciju i aktuelizaciju potencijala kao i kreativnu produkciju u socijalno relevantnom obliku.

S obzirom da određen broj ispitanika nije popunio semantički diferencijal, ukupan uzorak je umanjen za 46 te je konačan uzorak na kom su rađene korelacije 1203 učenika, odnosno 709 učenika VIII razreda i 494 učenika IX razreda. U *Tabeli 2.* prikazana je struktura uzorka u odnosu na škole i broj učenika po školama u kojima je realizovano empirijsko-neeksperimentalno istraživanje. U *Tabeli 2.* je navedeno 14 osnovnih škola u kojima je istraživanje sprovedeno kao i broj ispitanika koji su učestvovali u istraživanju.

*Tabela 2.*

Struktura uzorka prema broju učenika po školama

<b>Osnovna škola</b>	<b>Broj učenika</b>
„Jovan Dučić“	136
„Branko Ćopić“	155
„Vuk Karadžić“	129
„Dositej Obradović“	74
„Zmaj Jova Jovanović“	78
„Branislav Nušić“	31
„Stanko Rakita“	68
„Milutin Bojić“	47
„Desanka Maksimović“	62
„Đura Jakšić“	105
„Jovan Cvijić“	65
„Petar Petrović Njegoš“	91
„Ivan Goran Kovačić“	81
„Sveti Sava“	81
<b>Ukupno</b>	<b>1203</b>

Od ukupnog uzorka 1203 učenika znatno veći broj ispitanika je osmi razred, njih 709, dok je devetih 494. *Tabela 3.* pokazuje i procentualni prikaz.

*Tabela 3.*

Struktura uzorka u odnosu na razred

	<b>N</b>	<b>%</b>
Osmi	709	58,90
Deveti	494	41,10
<b>Ukupno</b>	<b>1203</b>	<b>100,00</b>

U narednoj tabeli su prikazane frekvencije prema opštem uspjehu. Iako su nivoi uspjeha bili predviđeni od odličnog do nedovoljnog, zbog malog broja nedovoljnih i dovoljnih odlučili smo se na tri kategorije. Kategorije su odličan, vrlodobar i dobar, a procenat učenika prema uspjehu prikazan je u *Tabeli 4.*

*Tabela 4.*

Struktura uzorka u odnosu na školski uspjeh

<b>Uspjeh učenika</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Odličan	403	33,50
Vrlodobar	486	40,40
Dobar	314	26,10
<b>Ukupno</b>	<b>1203</b>	<b>100,00</b>

*Tabela 5.* prikazuje broj učenika prema polu. Broj učenika muškog i ženskog pola je približno isti.

*Tabela 5.*

Struktura uzorka u odnosu na pol

<b>Pol</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Muški	598	49,70
Ženski	605	50,30
<b>Ukupno</b>	<b>1203</b>	<b>100,00</b>

Kategorizacija ispitanika po osnovu nivoa obrazovanja roditelja nije bila moguća prema šest predviđenih kategorija (osnovna škola, srednja škola, viša škola, fakultet, master i doktorat) zbog manjeg broja ispitanika u okviru pojedinih podgrupa. Izuzetno mali broj roditelja je sa osnovnom školom kao i naučnim zvanjem, pa su oni pridruženi grupama srednja škola odnosno visoka škola.

*Tabela 6.*

Struktura uzorka u odnosu na nivo obrazovanja majki učenika

<b>Nivo obrazovanja</b>	<b>Obrazovanje majke</b>	<b>Procenat</b>
Srednja škola	611	50,80
Visoka škola	592	49,20
<b>Ukupno</b>	<b>1203</b>	<b>100,00</b>

Po pitanju obrazovanja, broj očeva sa visokom školom je nešto manji nego broj majki. 45,1% očeva ima visoko obrazovanje dok isti nivo obrazovanja ima 49,2% majki.

*Tabela 7.*

Struktura uzorka u odnosu na nivo obrazovanja očeva učenika

<b>Nivo obrazovanja</b>	<b>Obrazovanje oca</b>	<b>Procenat</b>
Srednja škola	661	54,90
Visoka škola	542	45,10
<b>Ukupno</b>	<b>1203</b>	<b>100,00</b>

Struktura uzorka prema materijalnom statusu je prikazana u *Tabeli 8*. Od tri nivoa materijalnog statusa, ispodprosječan, prosječan i iznadprosječan formirane su dvije kategorije prosječan i iznadprosječan, jer je mali broj djece naveo da je ispodprosječnog materijalnog statusa.

*Tabela 8.*

Struktura uzorka u odnosu na materijalni status učenika

<b>Materijalni status</b>	<b>Broj učenika</b>	<b>Procenat</b>
Prosječan	1024	85,10
Iznadprosječan	179	14,90
<b>Ukupno</b>	<b>1203</b>	<b>100,00</b>

### **Organizacija i tok istraživanja**

Empirijsko istraživanje realizovano je u više etapa. Prije realizacije empirijskog istraživanja detaljno je proučena naučna i stručna literatura na temu moralnog vaspitanja i interkulturnosti. Na početku je realizovano pilot istraživanje na uzorku od 167 učenika u cilju provjere kvaliteta i metrijskih karakteristika instrumenata. Na osnovu pilot istraživanja baždareni su instrumenti nakon čega su izbačene određene tvrdnje.

Uz pomoć preliminarne faze dobili smo i procjenu potrebnog vremena za sproveođenje cjelokupnog istraživanja. Istraživanje je trajalo od marta do juna 2023 godine. Prikupljeni su podaci u 14 osnovnih škola: OŠ „Stanko Rakita“, OŠ „Milan Rakić“ OŠ „Đura Jakšić“, OŠ „Dositelj Obradović“, OŠ „Zmaj Jova Jovanović“, OŠ „Vuk Stefanović Karadžić“, OŠ „Branko Ćopić“, OŠ „Branislav Nušić“, OŠ „Milutin Bojić“ OŠ „Desanka Maksimović“, OŠ „Jovan Dučić“, OŠ „Ivan Goran Kovačić“, OŠ „Petar Petrović Njegoš“, OŠ „Sveti Sava“. U okviru

neeksperimentalnog istraživanja dostavljeni su istraživački instrumenti i obavljen je razgovor o proceduri ispunjavanja instrumenata i važnosti posvećenosti ispitanika, nakon čega je izvršena distribucija skala i testova. Nije izostala ni pomoć kolega pedagoga, nastavnika razredne nastave, kao i direktora osnovnih škola. Vrijeme predviđeno za popunjavanje sva tri instrumenta je bilo 30 minuta. Svaki dan je istraživanje bilo realizovano u jednoj školi na osnovu unaprijed dogovorenog termina.

Nakon završene faze istraživanja pristupilo se statističkoj obradi podataka. U poslednjoj fazi su teorijska stanovišta i postavljene hipoteze ukrštene sa praktično dobijenim rezultatima, na osnovu čega će se generisati zaključci. Populaciju će činiti učenici VIII i IX razreda na području grada Banja Luka u školskoj 2022/2023. godini. S obzirom da je ukupna populacija učenika VIII i IX razreda 3643, uzorak ispitivanja je 1203 učenika, odnosno 33,02%, što ovaj uzorak čini izuzetno relevantnim i reprezentativnim.

### **Statistički postupci u istraživanju**

U svrhu ispitivanja zahtjeva definisanih ciljem, zadacima i hipotezama istraživanja, pri obradi podataka korišteni su sljedeći statistički postupci:

- faktorska analiza;
- ANOVA test – na osnovu kojeg smo poredili aritmetičke sredine više uzoraka te na osnovu F– testa donosili zaključke o (ne)postojanju značajnih razlika između aritmetičkih sredina uzorka;
- t-test – korišten za utvrđivanje statističke značajnosti razlika između dvije aritmetičke sredine i
- frekvencije (N), procenti (%), aritmetičke sredine (M) i standardna devijacija (SD).

Za potrebe statističke obrade i prikazivanja svih važnijih rezultata istraživanja korišten je statistički program SPSS (SPSS 20.0 for Windows). Ovi postupci su korišteni u cilju određivanja metrijskih karakteristika instrumenata ali i za prikupljanje podataka.

## **ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA**

Vaspitanje i obrazovanje značajno može doprinositi usmjeravanju društvenih tokova i generisanju društvenih dešavanja. Zbog toga obrazovne institucije imaju bitnu ulogu u kreiranju interkulturnog društva. Jedan od bitnijih zadataka škole je da kod pojedinaca razvije interkulturnu osjetljivost, formira pozitivan pogled na različitosti i razvije toleranciju prema pripadnicima drugih naroda. Moralni razvoj pojedinca je istovremeni razvoj budućeg društva u kome je trenutno vidljiva kriza moralnosti. Vaspitati samosvjesnog, empatičnog pojedinca je zadatak svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa. U vremenu brzih promjena i sve većeg uticaja politike i ekonomije na život pojedinaca, vaspitanje i obrazovanje mogu da doprinesu stvaranju novih tolerantnijih društava. Istraživanje moralnosti i interkulturnosti je značajan doprinos mnogim naukama ali i cjelokupnom društvu. Rezultati do kojih smo došli u ovom istraživanju treba da doprinesu unapređenju vaspitno-obrazovne prakse ali i poboljšanju uloge roditelja i nastavnika u tim procesima. U narednim naslovima biće predstavljeni pokazatelji na osnovu kojih su identifikovani faktori interkulturnih kompetencija kao i pojedinačna analiza nivoa moralnog razvoja u zavisnosti od socio-pedagoških obilježja.

### **Faktori koji determinišu interkulturne kompetencije**

Interkulturne kompetencije učenika osnovne škole podrazumijevaju različite segmente koje definiše nekoliko ključnih indikatora. U postupku faktorske analize identifikovano je sedam faktora. S obzirom na veličinu uzorka i relijabilnost, veći broj faktora se može grupisati, te je ponovljen postupak faktorske analize s ciljem da se smanji broj faktora. Na osnovu druge faktorske analize definisana su četiri faktora koji određuju interkulturne kompetencije. Prije postupka faktorske analize instrument je provjeren kroz statističke testove značajnosti Kajzer-Majer-Olkinov test pokazatelj adekvatnosti uzorka i Bartletov test sferičnosti. Za instrument interkulturnih kompetencija KMO testom je utvrđena vrijednost indeksa  $K=0.94$ . Takođe, Bartletov test se pokazao statistički značajnim  $\chi^2=9162,940$ ,  $df=253$ ,  $p<0,01$ . Dobijene vrijednosti ukazuju da je opravdano korištenje faktorske analize jer je veliki dio varijanse ispitivanih varijabli uslovljen zajedničkim faktorima. Faktorska analiza je sprovedena metodom

glavnih komponenti (eng. Principal component analysis). Pomoću Kajzer-Gutmanov kriterijuma i Kastelovog testa odrona (Cattell scree plot) definisana su 4 faktora interkulturnih kompetencija čije je ukupno kumulativno zasićenje 50,13%. U *Tabeli 9.* su prikazani faktori.

*Tabela 9.*  
Faktorski model interkulturnih kompetencija učenika

Komponente ili faktori	Svojstvena vrijednost	Postotak objašnjene varijanse	Kumulativni postotak varijanse
Otvorenost za druge kulture	7,53	32,75	32,75
Interkulturnala komunikacija	1,62	7,05	39,80
Interkulturnala osjetljivost	1,26	5,48	45,28
Interkulturnali stavovi	1,12	4,85	50,13

Prikazani rezultati ukazuju da su interkulturnalne kompetencije učenika determinisane sa: *otvorenosću za druge kulture, interkulturnom komunikacijom, interkulturnom osjetljivošću i interkulturnim stavovima*. U nastavku statističke analize prikazane su glavne komponente. Prikazana faktorska zasićenja se kreću od 0,33 do 0,70. Na osnovu rotirane matrice faktorske interkulturnalne kompetencije identifikovani su faktori. Četiri faktora su imenovana na osnovu pojedinačnih tvrdnji.

*Tabela 10.*

Faktorska struktura interkulturnih kompetencija učenika

<b>OTVORENOST ZA DRUGE KULTURE</b>
1. Prema svim grupama ljudi se treba ponašati prijateljski.
2. Svjestan/a sam ljudskih razlika i poštujem ih.
3. Moji stavovi su jednako vrijedni kao i stavovi pripadnika druge kulture, religije ili nacije.
4. Mogu da razumijem stavove i ponašanja pripadnika drugih kulturnoših grupa iako su drugaćiji od mojih.
5. Prema vršnjacima druge kulturnoške grupe se odnosim jednako kao i prema pripadnicima moje kulture.
6. Cijenim različitosti ljudi i mogu da razumijem i prihvatom drugačije stavove, razmišljanja i ponašanja.
7. Različitosti su prilika da upoznam i naučim nešto novo.
8. Želim da ostvarim interakciju sa vršnjacima iz različitih zemalja.
9. Volio/la bih da imam više prilika za interkulturnoške interakcije.
10. Za člana grupe bih prihvatio/la pripadnika nacionalne manjine.
11. Sa pripadnicima drugih kultura se družim i kada mogu da biram drugačije.
12. Imam empatiju prema svim ljudima bez obzira na etničku pripadnost.
13. Kod upoznavanja novih ljudi mi je bitan prvi utisak, a ne njihovo porijeklo.
14. Spreman/na sam da unaprijedim svoje sposobnosti komunikacije prema svim društvenim zajednicama.
<b>INTERKULTURALNA KOMUNIKACIJA</b>
15. Mogao/la bih da se uklopim u zajednicu koja ne dijeli moj sistem vrijednosti.
16. Mogao/la bih da se prilagodom životu u bilo kojoj zemlji svijeta.
17. Mogu da se krećem u istom prostoru sa pojedincima koji su drugaćiji ali ne mogu da ostvarim interakciju sa njima.
<b>INTERKULTURALNA OSJETLJIVOST</b>
18. Roditelji mi omogućuju da razvijem interkulturne kompetencije.
19. Imam prilike za razvoj interkulturnih komunikacijskih vještina.
20. Interkulturne kompetencije smatram bitnim segmentom ličnosti.
<b>INTERKULTURALNI STAVOVI</b>
21. U mogućnosti sam analizirati i procjenjivati situacije iz različitih kulturnih perspektiva.
22. Postoji iskreno prijateljstvo između pripadnika različitih kultura.
23. Druženje sa drugim kulturama, religijama i nacijama je korisno.

Prvi faktor koji objašnjava 32,75% totalne varijanse, nazvan je *otvorenost za druge kulture* jer se tvrdnje u okviru njega odnose na spremnost za prihvatanje drugačijih pojedinaca. Kao bitne vrijednosti izdvajaju se poštovanje drugih kultura, prijateljski odnos prema

pripadnicima manjina, težnja ka ravnopravnosti svih naroda, želja za interkulturnim interakcijama itd. Neophodno je podsticanje učenika na učenje o drugim kulturama kroz različite nastavne predmete ali i vanškolske aktivnosti. Da bi učenici razvili interkulturne kompetencije i formirali interkulturne stavove, preduslov je otvorenost za druge kulture. Ona u svojoj osnovi podrazumijeva omogućavanje prilike da učenici usvajaju znanja o drugim kulturama, kao prvi korak pred interakciju i buduću saradnju sa drugačijim pojedincima.

Drugi faktor, *interkulturna komunikacija* objašnjava 7,05% totalne varijanse, a obuhvata tvrdnje vezane za sposobnost uklapanja u zajednice drugačijih sistema vrijednosti kao i prilagođavanje novim sistemima vrijednosti. Ovaj faktor bitno opisuje i sposobnost ostvarivanja interakcije i uspješne komunikacije sa pripadnicima različitih kultura. Značenje riječi, gestikulacija, pravila međuljudskih odnosa kao i drugi aspekti komunikacije su određeni kulturom (Zrilić, 2010). Komunikacijski proces je znatno složeniji kada se dodaju različiti jezici, običaji, kultura i tradicija, te se zahtijevaju dodatna znanja, vještine i sposobnosti saradnje. Interkulturna komunikacija je rezultat prirodne ljudske potrebe za interakcijom sa pripadnicima različitih kultura. Specifičnost ove komunikacije je u činjenici da ljudi iz različitih kulturnih zajednica na drugačije načine mogu interpretirati verbalne i neverbalne signale. Neverbalna komunikacija je prožeta prvenstveno prenošenjem osjećanja. Riječi vrlo često ne znače ništa ukoliko nisu praćene adekvatnim djelima. Dobar primjer ove vrste komunikacije je japanska kultura koja je prožeta različitim gestovima i znacima kao osnovom svakodnevne komunikacije. Za razvoj interkulturne komunikacije, važno je da učenike od ranog uzrasta upoznajemo sa različitim kulturnim obrascima drugih naroda. Gest „dođi ovamo“ se najčešće koristi da bismo nekoga dozvali da priđe bliže, dok se na Filipinima ovaj gest smatra posebno uvredljivim. Upravo ovakvi primjeri su dokaz koliko je važno da vodimo računa o kulturnim obrascima različitih naroda, kako bi izbjegli eventualne nesporazume. Kada govorimo o verbalnoj komunikaciji njeno osnovno sredstvo je jezik kao dio etičke, kulturne i grupne pripadnosti (Bedeković, 2010). Put ka otvorenom društvu i podsticanju demokratije se temelji upravo na razvoju vještina interkulturne komunikacije.

Treći faktor je nazvan *interkulturna osjetljivost*, a objašnjava 5,48% varijanse. Tvrđnje se odnose na vrednovanje važnosti posjedovanja prilika za interkulturne kompetencije. Ovo se u najvećoj mjeri odnosi na to da li učenici smatraju da imaju dovoljno šanse za razvoj navedenih

kompetencija kao i da li smatraju bitnim interkulturne vještine. Interkulturna osjetljivost je faktor koji može da se tumači i kao temelj interkulturne komunikacije. Za razvoj vještina komunikacije učenika, neophodna je sposobnost razumijevanja i prihvatanja razlika. Pomenuta vještina podrazumijeva uočavanje i prepoznavanje postojanja različitih pogleda na svijet koji omogućavaju prihvatanja vrijednosti kulturno drugačijih osoba (Zrnić, 2023). Upoznavanje i razumijevanje drugačijih vrijednosti je preduslov njihovog prihvatanja. Tvorac *Razvojnog modela interkulturne osjetljivosti* je Milton Benet. Pomenuti model se sastoji od etnocentričnog pristupa kod koga je mjerilo procjene drugih kultura vlastita kultura, i etnorelativnog kod kog se vlastita kultura upoređuje sa drugom. Kulturna osjetljivost se razvija u učestalom i kontinuiranom dodiru sa kulturnim različitostima, zbog toga je važno učenike podsticati na što češću interakciju sa pripadnicima drugih naroda.

Četvrti faktor je nazvan *interkulturni stavovi* i objašnjava 4,85% varijanse. Taj faktor određuju tvrdnje koje se odnose na pozitivne stavove prema različitim kulturama te visoko vrednovanje prilika za interkulturne interakcije. S obzirom da interkulturne kompetencije uključuju četiri dimenzije: stavove, motivaciju, sposobnost refleksije o ciljevima i konstruktivnu interakciju, jasno je koliko je četvrti faktor važan u definisanju interkulturnosti. „Pojedine definicije jasno navode da interkulturne kompetencije podrazumijevaju usvajanje interkulturnih stavova, znanja i vještina u cilju razumijevanja pripadnika različitih kultura“ (Bedeković, 2010, str. 143). Na osnovu tri prethodna faktora dolazi se do stavova kao poslednjeg stepena u razvoju vještine interkulturnosti. Napamet usvojena znanja nisu dovoljna za funkcionisanje individue u demokratskom društvu. Tek kada pojedinac dostigne toliki nivo samorazvoja da određena znanja usvoji kao interkulturne stavove, možemo govoriti o visokom stepenu interkulturnih kompetencija.

Sva četiri navedena faktora koji su imenovani u skladu sa sadržinskim kriterijumima pojedinačnih tvrdnji, čine interkulturne kompetencije učenika. Iako se nivo zasićenja za svaki od navedenih faktora razlikuje, jasno je da je za interkulturno kompetentnog pojedinca važno posjedovanje svih vještina. Povezanost navedenih faktora je jasna s obzirom da interkulturna komunikacija kao osnova interkulturne saradnje, nije moguća ukoliko učenik nije otvoren za druge kulture, te nema razvijenu interkulturnu osjetljivost niti formirane interkulturne stavove.

## **INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE U ODNOSU NA SOCIO-PEDAGOŠKA OBILJEŽJA**

Da bismo odgovorili na prvi istraživački zadatak pristupili smo provjeri razlika interkulturnih kompetencija u odnosu na pol, razred, opšti uspjeh, obrazovanje roditelja, materijalni status i lokaciju škole.

### **Stavovi o interkulturnim kompetencijama u odnosu na pol učenika**

U *Tabeli 11.* se vidi da ženski pol ima pozitivnije stavove o interkulturnim kompetencijama. Dobijeni rezultati nisu iznenađujući, s obzirom da su pojedina istraživanja već potvrdila slične pretpostavke. Cilj istraživanja Pamele Grozdanić (2021) je bio utvrditi stavove studenata u Hrvatskoj o interkulturnim kompetencijama i implementaciji interkulturnih sadržaja u nastavi stranih jezika. Kao specifičan zadatak izdvojeno je utvrđivanje stavova u odnosu na pol, koje se pokazalo statistički značajnim za pojedine tvrdnje. Ženski pol ima statistički značajno pozitivnije stavove o interkulturnim kompetencijama, posebno u vezi sa tvrdnjama koje se odnose na otvorenost za druge kulture i želju za upoznavanjem drugačijih narodnosti. Ženski pol se takođe u većoj mjeri slaže sa tvrdnjama koje se odnose na pružanje dodatnih informacija o drugima kao put uspostavljanja tolerancije.

Iako se u poređenju sa našim istraživanjem radi o starijem uzrastu ispitanika, dobijeni podaci su adekvatni za komparaciju, jer je evidentno da se razlike o stavovima interkulturnih kompetencija u odnosu na pol primjete već na ranom uzrastu i da se ne mijenjaju ni u starijem dobu. U istom istraživanju je dokazano da ženski pol statistički značajno češće smatra da je izučavanje kulture kroz nastavu stranih jezika uticalo na razvijanje stavova tolerancije i otvorenosti prema različitim pojedincima.

*Tabela 11.*

Interkulturne kompetencije u odnosu na pol učenika

<b>Pol</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
Muški	598	84,06	15,24			
Ženski	605	92,64	13,00			
				-10,52	1201	0,00**

\*\*Statistički značajna razlika na nivou 0,01

Drugo istraživanje koje ide u prilog činjenici da ispitanici ženskog pola imaju pozitivnije stavove o interkulturnosti, dokazalo je da su studentice na statistički značajno višem nivou od studenata (Gojević, 2018). To se posebno pokazalo u tvrdnjama koje se odnose na interakcije sa pripadnicima drugih kultura kao i samopouzdanje u takvim situacijama. Primjer stranog istraživanja realizovanog u Finskoj na uzorku od 549 ispitanika dokazuje da postoji statistički značajna razlika između pola i interkulturne osjetljivosti u korist pripadnica ženskog pola (Holma, Nokelainen i Tirri, 2009). S obzirom da je interkulturna osjetljivost usko vezana za osjećajnost i razumijevanje drugih kao osobine koje se češće pripisuju pripadnicama ženskog pola, rezultati navedenih istraživanja imaju uporište i u teorijskim analizama.

Stavovi o interkulturnim kompetencijama statistički se značajno razlikuju u odnosu na pol na nivou značajnosti 0,01. Pozitivnije stavove o interkulturnosti imaju ispitanice ženskog pola, dok na osnovu standardne devijacije primjećujemo da ženski pol ima i homogenije stavove.

### **Stavovi o interkulturnim kompetencijama u odnosu na razred učenika**

Interkulturne kompetencije se značajno razlikuju i u odnosu na razred ispitanika. Kao što *Tabela 12.* predstavlja, deveti razredi imaju pozitivnije stavove o interkulturnim kompetencijama. Jedno od istraživanja koje se bavi ispitivanjem interkulturnih kompetencija u odnosu na životnu dob ispitanika, realizovano je u Republici Hrvatskoj na uzorku od 102 vaspitača djece predškolskog uzrasta. Dokazano je da postoji statistički značajna razlika u nivou interkulturnih kompetencija vaspitača u odnosu na dob, te da ispitanici od 20 do 30 godina imaju veće sposobnosti povezivanja sa različitim ljudima bez stereotipa i predrasuda. Takođe je pronađena značajna razlika između ispitanika dobi 20 do 30 godina u odnosu na ispitanike od 31 do 40 godina, pri čemu mlađa grupa smatra da se vlastita kultura ne bi smjela uzimati kao

mjerilo procjene ponašanja (Tomašić, 2022). Iako je u našem istraživanju uzrasna razlika između ispitanika samo godinu dana, jasno je da je to ipak značajan period za razvoj slobodne ličnosti usmjerene na druge kulture.

Kompetentnost starijih ispitanika kada govorimo o interkulturnim kompetencijama pokazala se i u istraživanju Vesne Bedeković (2015) koja je na uzorku od 1320 studenata pedagogije u Srbiji, Bosni i Hercegovini, Češkoj, Hrvatskoj i Slovačkoj dokazala da ove kompetencije rastu u skladu sa godinama starosti. Odnosno pokazalo se da najstariji ispitanici između 31 i 51 godine pokazuju najviši nivo slaganja kod kompetencija poput nenasilnog rješavanja sukoba, osjetljivosti na diskriminaciju i komunikacijske vještine. Ispitanici između 23 i 30 godina pokazuju visok nivo slaganja kod društveno osjetljivih tema kao i vještina poučavanja. Najmlađi ispitanici između 18 i 20 najviši stepen slaganja u odnosu na ostale nisu pokazali ni kod jedne interkulturne kompetencije. S obzirom da postoje statističke značajne razlike čak i kod odraslih ispitanika, opravdano je očekivati da značajne razlike tek postoje kod djece čije kompetencije još nisu u potpunosti formirane.

*Tabela 12.*

Interkulturne kompetencije u odnosu na razred učenika

Razred	N	M	SD	t	df	Sig.
Osmi	709	87,30	14,92			
Deveti	494	89,92	14,47	-3,04	1201	0,00**

\*\*Statistički značajna razlika na nivou 0,01

Dobijeni podaci nisu iznenađujući s obzirom da stariji učenici imaju više znanja o drugim kulturama, kao i pozitivnije stavove o različitostima. Razlika između stavova o interkulturnim kompetencijama u odnosu na razred učenika je statistički značajna na nivou 0,01.

### **Stavovi o interkulturnim kompetencijama u odnosu na školski uspjeh učenika**

Osim pola i razreda, istraživanjem je obuhvaćeno i ispitivanje interkulturnih kompetencija u odnosu na školski uspjeh učenika. Opšti uspjeh je kategorisan na odličan, vrlodobar i dobar, jer je broj dovoljnih i nedovoljnih zanemarljiv. Na osnovu *Tabele 13.*

zaključujemo da stavovi o interkulturnim kompetencijama rastu u skladu sa školskim uspjehom. Odnosno da pozitivnije stavove o interkulturnosti imaju odlični učenici u odnosu na vrlodobre i dobre. Ovakvi podaci nisu iznenađujući s obzirom da je za razvoj interkulturnih kompetencija prvenstveno potrebno imati određena znanja o svojoj ali i drugim kulturama. Da bismo kod učenika razvili takve vještine, potrebno je da im preko obrazovnog sistema pružimo dovoljno informacija i znanja kako bi bili u mogućnosti da razumiju pojedince iz drugih kultura.

Statistički značajne razlike po ovom kriterijumu su utvrđene i u istraživanju Marije Buterin (2013) koja je dokazala da interkulturna osjetljivost raste sa školskim uspjehom. Značajne razlike su dokazane i kod pola, etničke i vjerske pripadnosti, stepenu obrazovanja majke, vrsti srednje škole, razredu i broju poznavanja stranih jezika. Sličnost sa našim istraživanjem je u približnom uzrastu ispitanika, s obzirom da je Buterin istraživanje sprovodila na srednjoškolcima. Navedene tvrdnje su potkrijepljene i teorijskim polazištima koja navode da učenici koje vršnjačka grupa nije prihvatile i nemaju razvijene socijalne vještine kao osnov interkulturnosti, nerado odlaze u školu i učestvuju u školskim aktivnostima što za posljedicu ima i loš školski uspjeh (Klarin, 2002).

*Tabela 13.*  
Interkulturne kompetencije u odnosu na uspjeh učenika

<b>Uspjeh</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
Odličan	403	93,02	12,77			
Vrlodobar	486	88,54	13,87			
Dobar	314	82,16	16,29			
<b>Ukupno</b>	<b>1203</b>	<b>88,37</b>	<b>14,79</b>	<b>51,72</b>	<b>2</b>	<b>0,00**</b>

\*\*Statistički značajna razlika na nivou 0,01

Razlika između stavova o interkulturnim kompetencijama u odnosu na uspjeh je statistički značajna na nivou 0,01. Višestruko poređenje takođe pokazuje da između svih mogućih parova po pitanju uspjeha postoji statistički značajna razlika na nivou 0,01.

## **Stavovi o interkulturnim kompetencijama učenika u odnosu na nivo obrazovanja majke**

Poznato je da obrazovanje roditelja bitno utiče na različite segmente vaspitanja. Istraživanje se bavilo i razlikama u stavovima o interkulturnim kompetencijama djece u odnosu na obrazovni nivo roditelja. Određena teorijska polazišta navode da obrazovanje roditelja može imati uticaj na kognitivne, socijalne i emocionalne sposobnosti djeteta preko roditeljske kognitivne stimulacije, roditeljskog stila vaspitanja i ličnog angažovanja oko djece (Čudina-Obradović, 1998). Ovakvi navodi su dovoljan podsticaj za ispitivanje uticaja nivoa obrazovanja roditelja na različite segmente sposobnosti djece, u konkretnom slučaju interkulturne kompetencije. Kao što vidimo na osnovu podataka iz *Tabele 14.* ne postoji statistički značajna razlika u interkulturnim stavovima učenika u zavisnosti od nivoa obrazovanja majke. Nešto pozitivnije stavove imaju učenici čije majke imaju visok nivo obrazovanja, dok su homogeniji rezultati kod onih sa srednjim obrazovnim nivoom. Kategorije osnovnoškolskog obrazovanja i naučnog zvanja su grupisane u srednje, odnosno visoko obrazovanje s obzirom da je broj roditelja u tim grupama bio neznatan.

Slično istraživanje (Mikanović, Kovačević, Jevtić i Popović, 2016) je realizovano na uzorku od 621 učenika završnih razreda osnovne škole, gdje je dokazana razlika u stavovima učenika u zavisnosti od nivoa obrazovanja majke. Učenici čije su majke na višem obrazovnom nivou imali su pozitivnije vrednovanje kulturnih obilježja i bolje komunikacijske vještine. Učenici čiji su roditelji više obrazovani lakše prihvataju kulturne različitosti te imaju blaže izražene stavove zatvorenosti za druge kulture. Upravo za Lustiga i Koester (2003) interkulturna kompetencija je kontekstualno determinisana jer ona nije individualna osobina, već je karakteristika međusobnog druženja, interakcije između pojedinaca u određenoj grupi i situaciji. Budući da i teorijska stanovišta navode interkulturnost kao rezultat različitih faktora, dokazana povezanost je i empirijski utemeljena.

*Tabela 14.*  
Interkulturne kompetencije u odnosu na nivo obrazovanja majke

Obrazovanje majke	N	M	SD	t	df	Sig.
Srednja škola	611	87,90	14,46			
Visoka škola	592	88,87	15,11			
				<b>-1,14</b>	<b>1201</b>	<b>0,26</b>

Kao što podaci iz prethodne tabele pokazuju, razlika između interkulturnih kompetencija učenika s obzirom na nivo obrazovanja majki nije statistički značajna.

### **Stavovi o interkulturnim kompetencijama učenika u odnosu na nivo obrazovanja oca**

Rezultati stavova o interkulturnim kompetencijama učenika u odnosu na nivo obrazovanja oca su slični kao i kod nivoa obrazovanja majke. Nije se pokazala statistički značajna razlika u interkulturnim stavovima učenika u zavisnosti od nivoa obrazovanja oca. Nešto pozitivnije stavove imaju učenici čiji očevi imaju visok nivo obrazovanja, dok su homogeniji rezultati kod onih sa srednjim obrazovnim nivoom. Kao i u prethodnoj analizi kategorije su svedene na srednju i visoku školu. Blaga prednost djece čiji roditelji imaju visoku školu nije iznenađujuća, s obzirom da obrazovniji roditelji imaju šira znanja pa time i lakše prihvataju različitosti i nove kulture. Budući da djeca najlakše uče na primjeru roditelja, te da je otac u našoj kulturi još uvijek važniji član porodice koju djeca oponašaju, jasno je da određena ponašanja usvoje već na ranom uzrastu.

Po Hrvatiću i Piršl (2007) kompetentan vaspitač mora da ima komunikacijske kompetencije, poznavanje svoje i drugih kultura, poštovanje, razumijevanje drugačijih sagovornika, kontinuirano sticanje znanja kao i sposobnost nestereotipnog mišljenja. Upravo ovi teorijski navodi govore o važnosti obrazovanja roditelja u cilju svestranog vaspitanja djeteta. Iako razlika nije statistički značajna, navedene indikacije se ipak pronalaze u raznim teorijskim analizama.

*Tabela 15.*

Interkulturne kompetencije u odnosu na nivo obrazovanja oca

<b>Obrazovanje oca</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
Srednja škola	661	87,67	14,59			
Visoka škola	542	89,23	15,00			
				<b>-1,82</b>	<b>1201</b>	<b>0,07</b>

Na osnovu podataka iz *Tabele 15.* zaključujemo da nivo interkulturnih kompetencija učenika nije statistički značajno različit u odnosu na nivo obrazovanja očeva.

### **Stavovi o interkulturnim kompetencijama**

#### **u odnosu na materijalni status učenika**

Bez obzira na indirektan uticaj koji možemo pronaći u teorijskim razmatranjima, naše istraživanje je pokazalo da ne postoji statistički značajna razlika između stavova o interkulturnosti u odnosu na materijalni status učenika. Iako je u istraživanju predviđena i kategorija ispodprosječnog materijalnog statusa, nakon realizacije takvi ispitanici su svrstani u grupu prosječnih, s obzirom da ih je jako malo navelo da imaju ispodprosječan materijalni status.

*Tabela 16.*

Interkulturne kompetencije u odnosu na materijalni status učenika

<b>Materijalni status</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
Prosječan	1024	88,50	14,50			
Iznadprosječan	179	87,67	16,37			
				<b>0,69</b>	<b>1201</b>	<b>0,49</b>

Na osnovu podataka predstavljenih u *Tabeli 16.* zaključujemo da ne postoji statistički značajna razlika između stavova o interkulturnim kompetencijama učenika i njihovog materijalnog statusa.

Na osnovu analize različitih istraživanja bilo je moguće očekivati da postoji indirektna povezanost socioekonomskog statusa sa interkulturnim kompetencijama. Porodice višeg ekonomskog statusa pružaju djeci više prilika za izlete i putovanja što je prilika za razvoj interkulturnih kompetencija. Djeca koja odrastaju u boljim ekonomskim uslovima, bolje su pripremljena za savladavanje obrazovnih izazova, razvijaju sposobnosti usvajanja znanja ali mogu biti i favorizovani od strane učitelja u odnosu na djecu nižeg socijalnog statusa (Bourdieu, 1973, Ilišin, 2013). Brže usvajanje gradiva dovodi do boljeg školskog uspjeha, a školski uspjeh kao što je već navedeno je preduslov razvoja interkulturnih kompetencija. Slična teorijska utemeljenja nalazimo i u postavkama Šarića (2002) koji navodi da postoje pozitivne korelacije školskog uspjeha i višeg socioekonomskog statusa roditelja. Ekomska moć se odražava prvenstveno na mogućnost kupovine školskih materijala kako bi se podstakao kognitivni razvoj. Bolji kognitivni razvoj dovodi do boljeg školskog uspjeha koji utiče i na razvoj interkulturnih kompetencija.

### Stavovi o interkulturnim kompetencijama učenika u odnosu na lokaciju škole

Rezultati do kojih smo došli, potvrđuju da učenici iz gradskih škola imaju statistički značajno više interkulturne kompetencije u poređenju sa učenicima koji pohađaju prigradske škole.

*Tabela 17.*

Nivo interkulturnih kompetencija u odnosu na lokaciju škole

Lokacija škole	N	M	SD	t	df	Sig.
Ukupno	Gradske	772	89,01	15,02		
	Prigradske	431	87,23	14,31	2,01	1201 0,05*

\*Statistički značajna razlika na nivou 0,05.

Teorijska razmatranja navode da su učenici iz grada vrlo često na višem životnom standardu što može da bude od značaja prvenstveno za razvoj interkulturnih kompetencija. Učenici iz gradskih sredina odrastaju u boljim uslovima sa prilikama za češće interakcije ali i upoznavanje različitosti, što može da bude od značaja prvenstveno za razvoj interkulturnih

kompetencija. Seoske porodice imaju niži kulturno obrazovni nivo što se odražava na opšti napredak i razvoj djeteta (Anić, 1968).

Na osnovu prvog zadatka: Identifikovati faktore koji determinišu interkulturne kompetencije te utvrditi da li postoji statistički značajna razlika između stavova o interkulturnim kompetencijama prema utvrđenom faktorskom modelu u odnosu na socio-pedagoška obilježja učenika osnovne škole definisana je prva hipoteza koja glasi: Ne postoji statistički značajna razlika između stavova o interkulturnim kompetencijama prema utvrđenom faktorskom modelu u odnosu na socio-pedagoška obilježja učenika osnovne škole. Prethodno predstavljeni rezultati prvu pomoćnu hipotezu manjim dijelom potvrđuju.

## **SAMOPROCJENE NIVOA MORALNOG RAZVOJA U ODNOSU NA SOCIO-PEDAGOŠKA OBILJEŽJA**

Drugi konkretizovan istraživački zadatak odnosi se na ispitivanje moralnog razvoja učenika u zavisnosti od pola, razreda, školskog uspjeha, nivoa obrazovanja roditelja, materijalnog statusa i lokacije škole. S obzirom da se statistički značajna razlika pokazala i u interkulturnim kompetencijama u odnosu na pol, razred i školski uspjeh, za očekivati je da i moralni razvoj zavisi od pojedinih socio-pedagoških obilježja učenika.

### **Nivo moralnog razvoja učenika u odnosu na pol**

Kod analize moralnog razvoja u odnosu na pol, rezultati t-testa potvrđuju da postoji statistički značajna razlika u nivou moralnih znanja i ponašanja u korist ženskog pola. Ženski pol je na višem nivou moralnih znanja i ponašanja u odnosu na muški.

*Tabela 18.*

Nivo moralnog razvoja učenika u odnosu na pol

	<b>Pol</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
Znanje	muški	598	70,38	10,42			
	ženski	605	74,06	7,64	-7,03	1201	0,00
Uvjerjenja	muški	598	59,32	9,65			
	ženski	605	60,23	7,47	-1,83	1201	0,07
Ponašanje	muški	598	51,53	10,06			
	ženski	605	55,39	8,51	-7,19	1201	0,00
<b>Ukupno</b>	<b>muški</b>	<b>598</b>	<b>181,23</b>	<b>26,66</b>			
	<b>ženski</b>	<b>605</b>	<b>189,67</b>	<b>19,60</b>	<b>-6,27</b>	<b>1201</b>	<b>0,00</b>

\*\*Statistički značajna razlika na nivou 0,01

Teorijsko utemeljenje za ovu pretpostavku nalazimo u tvrdnjama Karol Giligan (1982), koja govori o moralu pravde i moralu brižnosti kao kategorijama koje su karakteristične za odvojene polove. „Moral brižnosti je važan za povezanost među ljudima, smatra Giligan i ta vrsta morala razvijenija je kod ispitanica ženskog pola, dok je moralnost pravde razvijenija kod ispitanika muškog pola“ (Giligan, 1982, prema Petrović, 2011, str. 18).

Slično ispitivanje je realizovano na uzorku od 289 ispitanika u Zadru i Splitu gdje je cilj bio utvrditi razlike li se ispitanici prema polu u pogledu moralnog rasuđivanja i humanističke konzervativne orijentacije. Obradom rezultata dokazano je da razlika nije značajna u indeksu moralnog rasuđivanja i humanističke orijentacije ali da ipak postoji kod varijable konzervativne orijentacije pri čemu su ispitanice ženskog pola bile na znatno višem nivou (Vuković, 2016). U poređenju sa našim istraživanjem Vuković je imala starije ispitanike, od 18 do 65 godina, te je moguće da su ispitanici davali društveno prihvatljive odgovore. Neka istraživanja nisu utvrdila razlike između ispitanika muškog i ženskog pola u moralnom rasuđivanju (Maqsud, 1998; Proroković i sar., 2017; Walker, 1986).

Istraživanje moralnosti, empatije i altruističnog ponašanja Matee Miljić (2019) djelimično objašnjava odnos moralnog rasuđivanja i pola ispitanika. U istraživanju je učestvovalo 331 ispitanik, odnosno studenti Pravnog fakulteta, Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti te Građevinskog fakulteta u Osijeku. „Rezultati pokazuju postojanje polnih razlika u empatiji i domenima briga i čistoća, pri čemu ženske ispitanice ostvaruju više rezultate od muškaraca na navedenim mjerama. Empatija i područje autoriteta značajni su pozitivni prediktori altruističnog ponašanja, dok doprinosi pola, dobi, moralnog rasuđivanja te ostalih područja moralnosti nisu potvrđeni“ (Miljić, 2019, str. 1).

S obzirom da se u našem istraživanju pokazala značajna razlika u moralnim znanjima i ponašanju, jasno je da je i empatija o kojoj govori Miljić (2019) dio moralnog rasuđivanja. Istraživanja pola i moralnosti nisu konzistentna, te su rezultati našeg istraživanja bitni za trenutnu praksu ali i buduća pedagoška istraživanja. Podaci iz *Tabele 18.* nas navode na zaključak da su moralna znanja preduslov uvjerenja, dok su uvjerenja preduslov ponašanja, a sve tri dimenzije čine moralno razvijenog pojedinca. Moralno ponašanje bi trebalo da bude cilj moralnog razvoja, zbog toga vaspitno-obrazovni sistem treba da podstiče usvajanje moralnih znanja te sticanje uvjerenja i formiranje ponašanja.

Ukupan uzorak je približno izjednačen prema polu, uz pomoć t-testa (*Tabela 18.*) Dokazano je da ispitanice ženskog pola imaju statistički značajno pozitivnije stavove o moralu u odnosu na ispitanike muškog pola. Slično se pokazalo i kada su u pitanju i moralna znanja ali i ponašanje dok razlike u moralnim uvjerenjima nisu statistički značajne. Najveća razlika u korist ženskog pola primjećuje se u segmentu moralnog ponašanja. Ove rezultate možemo povezati sa prethodno navedenim istraživanjem u kom je dokazano da ženski pol ima više izraženu empatiju

(Miljić, 2019). Kao što u *Tabeli 18.* vidimo, ženski pol je na višem stepenu moralnog razvoja u odnosu na muški pol. Statistički značajna razlika između stavova o moralnom razvoju u odnosu na pol učenika je na nivou 0,01.

### **Nivo moralnog razvoja učenika u odnosu na razred**

Ispitivanje moralnog razvoja u odnosu na pol učenika se statistički značajno ne razlikuje, što se može zaključiti na osnovu podataka iz *Tabele 19.* Učenici osmog razreda postižu bolje rezultate u sferi moralnih uvjerenja i ponašanja, međutim ta razlika nije statistički značajna.

*Tabela 19.*

Nivo moralnog razvoja učenika u odnosu na razred

	<b>Razred</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
Znanje	osmi	709	72,12	9,29	-477	1201	0,63
	deveti	494	72,38	9,16			
Uvjerenja	osmi	709	59,82	8,36	0,23	1201	0,82
	deveti	494	59,71	9,02			
Ponašanje	osmi	709	53,58	9,13	0,49	1201	0,62
	deveti	494	53,31	10,03			
<b>Ukupno</b>	<b>osmi</b>	<b>709</b>	<b>185,53</b>	<b>23,40</b>	<b>0,09</b>	<b>1201</b>	<b>0,92</b>
	<b>deveti</b>	<b>494</b>	<b>185,40</b>	<b>24,26</b>			

Slično istraživanje je pokazalo da je broj godina školovanja značajan prediktor moralnog razumijevanja, tj. prepostavlja se kako postoji uticaj visokog obrazovanja na moralni razvoj jer pojedinci tada upoznaju različita društvena pitanja (Berk, 2008). U našem istraživanju razlika među učenicima je samo godinu dana, te u skladu sa tim nije iznenađujuće što razlike nisu statistički značajne. „Tokom dječjeg razvoja od predškolske dobi do viših razreda osnovne škole dolazi do pada u hedonističkom rasuđivanju, što odgovara prepostavkama o povećanju razumijevanja potreba drugih ljudi. Nakon tog razdoblja dolazi do rasuđivanja koje uključuje potrebu odobravanja od strane okoline, očekivane pojmove o poželjnom i nepoželjnom ponašanju, prihvatanje uloge drugih, te empatiju“ (Babli, 2012, str. 18). Iako teorijske

pretpostavke navode da učenici višeg razreda imaju vise razumijevanja i empatije, naše istraživanje nije dokazalo pomenute razlike.

### **Nivo moralnog razvoja učenika u odnosu na opšti uspjeh**

Ispitivanje nivoa moralnog razvoja u odnosu na školski uspjeh učenika prvenstveno je zahtjevalo grupisanje učenika prema školskom uspjehu. Veoma mali broj dovoljnih i nedovoljnih naspram odličnih čini nejednak uzorak za adekvatnu analizu, te su formirane gupe odličan, vrlo dobar i dobar. *Tabela 20.* sadrži podatke na osnovu kojih zaključujemo da postoji statistički značajna razlika u nivou moralnog razvoja u odnosu na školski uspjeh učenika. Stepen moralnog razvoja raste sa povećanjem opštег uspjeha. Odnosno, odlični učenici imaju veća moralna znanja, uvjerenja i ponašanje u odnosu na ostale.

*Tabela 20.*

Nivo moralnog razvoja učenika u odnosu na školski uspjeh učenika

	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
<b>Znanje</b>						
Odličan	403	73,96	7,87			
Vrlodobar	486	72,51	8,27			
Dobar	314	69,58	11,45			
Ukupno	1203	72,23	9,24			
				<b>20,85</b>	<b>2</b>	<b>0,00**</b>
<b>Uvjerenja</b>						
Odličan	403	60,08	7,38			
Vrlodobar	486	60,31	7,97			
Dobar	314	58,56	10,76			
Ukupno	1203	59,78	8,63	4,30	2	0,01**
<b>Ponašanje</b>						
Odličan	403	55,61	8,36			
Vrlodobar	486	53,05	9,20			
Dobar	314	51,37	10,76			
Ukupno	1203	53,47	9,51			
				<b>18,86</b>	<b>2</b>	<b>0,00**</b>
<b>Ukupno</b>						
<b>Odličan</b>	<b>403</b>	<b>189,64</b>	<b>20,16</b>			
<b>Vrlodobar</b>	<b>486</b>	<b>185,87</b>	<b>21,56</b>			
<b>Dobar</b>	<b>314</b>	<b>179,51</b>	<b>29,41</b>			
<b>Ukupno</b>	<b>1203</b>	<b>185,47</b>	<b>23,75</b>			
				<b>16,59</b>	<b>2</b>	<b>0,00**</b>

\*\*Statistički značajna razlika na nivou 0,01.

Jedno od istraživanja realizovanih u srednjim školama u Indiji takođe potvrđuje da postoji značajan odnos školskog uspjeha i moralnog razvoja. Koeficijent korelacije između moralnog rasuđivanja i akademskog uspjeha učenika srednjih škola je 0,54 i objašnjava da su međusobno pozitivno i umjereni povezani (Jospeh and Devi, 2021). Jasno je da je moral univerzalna ljudska kategorija te da različita istraživanja širom svijeta potvrđuju naše rezultate. Dobijeni podaci su značajni i u smislu kreiranja budućih programa, koji bi uticali na učeničko postignuće a time i druge aspekte razvoja. Veći broj odličnih učenika bi značilo i veći broj moralno razvijenih pojedinaca, što znači i bolji razvoj šire društvene zajednice. Čak i u definicijama pojedinih autora vidimo povezanost morala i školskog uspjeha. Školski uspjeh je „kompleksan konstrukt, a odnosi se na nivo u kojem su učenici trajno usvojili nastavnim programom propisana znanja, vještine i navike, razvili psihofizičke sposobnosti i formirali moralno saznanje, htijenje i djelovanje“ (Bedeniković, 2009, str. 53). S obzirom da su moralne spoznaje dio moralnog razvoja jasna je važnost podsticanja školskih uspjeha. Tendencija rasta moralnog razvoja sa povećanjem opšteg uspjeha je primjećena na sve tri skale, međutim statistički značajna razlika se pokazala samo kod moralnog znanja i moralnog ponašanja (*Tabela 20.*)

Još jedno od zanimljivih istraživanja je imalo za cilj da dokaže povezanost moralnog razvoja sa intelektualnom ometenošću. Kao što je već prethodno navedeno moralni razvoj je dokazano povezan sa stepenom empatije, učenjem na osnovu modela, kognicijom i mnogim drugim faktorima. Djeca i adolescenti sa ometenošću u intelektualnom razvoju ne postižu jednak stepen napretka u moralnom razvoju (Milićević i Protić, 2013). Upravo o ovakvim pretpostavkama govorio je i Pijaže vezujuću moralni napredak direktno za stepen kognitivnog razvoja. Međutim, ne možemo sasvim tvrditi da su navedeni rezultati presudni kada govorimo o ovoj temi. Slično istraživanje bavilo se sa šezdeset ispitanika koji su bili izjednačeni prema polu i mentalnom uzrastu. Rezultati su pokazali da su adolescenti i odrasli sa sličnom intelektualnom ometenošću, usmjeravali moralno ponašanje više prema posljedicama za razliku od drugih njihovih vršnjaka (Foye i Simeonsson, 1979).

### Nivo moralnog razvoja učenika u odnosu na nivo obrazovanja majke

Po istom principu ispitan je nivo moralnog razvoja djece u odnosu na stepen obrazovanja majke. Najveći broj učenika ima majke sa srednjom školom dok je najmanje doktora nauka. Osnovnu školu ima samo 52 majke. Kao i u analizi obrazovnog statusa oca, formirane su dvije kategorije srednje i visoko obrazovanje. Ispitanici čije majke imaju viši nivo obrazovanja pretenduju ka višem stepenu moralnih znanja, uvjerenja i ponašanja ali bez statistički značajne razlike.

*Tabela 21.*

Nivo moralnog razvoja učenika u odnosu na obrazovanje majke

	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
<b>Znanje</b>						
Srednje	611	71,81	9,29			
Visoko	592	72,66	9,17	-1,60	1201	0,11
<b>Uvjerenja</b>						
Srednje	611	59,37	8,97			
Visoko	592	60,20	8,25	-1,67	1201	0,09
<b>Ponašanje</b>						
Srednje	611	53,32	9,35			
Visoko	592	53,62	9,68	-0,54	1201	0,59
<b>Ukupno</b>						
<b>Srednje</b>	<b>611</b>	<b>184,50</b>	<b>23,97</b>			
<b>Visoko</b>	<b>592</b>	<b>186,48</b>	<b>23,49</b>	-1,45	1201	<b>-0,15</b>

Iako sve navedene indikacije nisu statistički značajne, ipak su dovoljan pokazatelj za dalja preciznija ispitivanja u ovom smjeru. Čest je slučaj da majke *jure* karijeru i visoko obrazovanje a time zanemare kompletno vaspitanje djeteta ili nekih njegovih aspekata.

Socio-emocionalni razvoj podrazumijeva i sposobnosti usko vezane za moralna postignuća te je naredno istraživanje adekvatno za poređenje rezultata koje smo mi dobili iako se radi o nižem uzrastu djece. Istraživanje realizovano na uzorku od 89 djece polaznika Vrtića *Sopot* iz Zagreba bilo je fokusirano na ispitivanje socio-emocionalne spremnosti djece za polazak

u školu u zavisnosti od obrazovanja roditelja. Rezultati pokazuju da djeca majki i očeva nižeg i srednjeg obrazovnog statusa postižu nešto bolje rezultate u odnosu na djecu roditelja visokog obrazovnog nivoa. Ukupni rezultati za sve analize pripremljenosti djece za školu pokazuju da razlika nije statistički značajna u odnosu na stručnu spremu roditelja (Grbić, Sindik i Vuko, 2013). Iako postoji indikacija da sva tri nivoa moralnog razvoja zavise od obrazovanja majke, razlika u nivou moralnog razvoja u odnosu na obrazovanje majki nije statistički značajna u ovom istraživanju.

Na osnovu proučavanja u Americi i Poljskoj kao dvjema državama različitih društvenih uređenja, utvrđeno je da vrijednosti roditelja imaju značajan uticaj na formiranje sistema vrijednosti djece (Kohn, Slomczynski i Schoenbach, 1986). Transferom moralnih ubjedjenja bavili su se i drugi naučnici poput Rohan i Zanna (1996), koji su dokazali povezanost dječije percepcije roditeljskih stavova sa dječijim uvjerenjima. Drugim riječima, djeca opažaju ponašanje i djelovanje odraslih i na osnovu toga formiraju vlastite zaključke i kreiraju lične stavove. Ovo upravo dokazuje da moralnost djece zavisi od ponašanja koja se prezentuju u njihovoј okolini.

### **Nivo moralnog razvoja učenika u odnosu na nivo obrazovanja oca**

U ovom dijelu rada predstavljeni su rezultati vezani za moralni razvoj u zavisnosti od nivoa obrazovanja oca. Istraživanje je pokazalo da najveći broj očeva ima srednju školu, te da postoje određene indikacije za nivo moralnog razvoja. Djeca čiji očevi imaju završen fakultet nalaze se na najvišem nivou moralnog razvoja i po pitanju znanja, uvjerenja i ponašanja ali razlike ipak nisu statistički značajne. S obzirom na neujednačenost grupa, ponovo je korišten Bonferoni metod te smo ispitanike svrstali u kategoriju srednjeg i visokog obrazovanja.

*Tabela 22.*

Nivo moralnog razvoja učenika u odnosu na obrazovanje oca

	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
<b>Znanje</b>						
Srednje	661	71,56	9,42			
Visoko	542	73,04	8,94			
				<b>-2,77</b>	<b>1201</b>	<b>0,01</b>
<b>Uvjerjenja</b>						
Srednje	661	59,49	8,87			
Visoko	542	60,12	8,33			
				<b>-1,26</b>	<b>1201</b>	<b>0,21</b>
<b>Ponašanje</b>						
Srednje	661	53,24	9,35			
Visoko	542	53,74	9,70			
				<b>-0,91</b>	<b>1201</b>	<b>0,37</b>
<b>Ukupno</b>						
<b>Srednje</b>	<b>661</b>	<b>184,30</b>	<b>24,13</b>			
<b>Visoko</b>	<b>542</b>	<b>186,91</b>	<b>23,20</b>			
				<b>-1,90</b>	<b>1201</b>	<b>0,06</b>

Kao što rezultati ANOVA testa pokazuju razlike u moralnom znanju su statistički značajne u odnosu na stepen obrazovanja oca na nivou 0,01. Ako posmatramo stepen sigurnosti na nivou cijelog instrumenta ne postoji statistički značajna razlika moralnog razvoja učenika u odnosu na obrazovanje oca ali postoji indikator da se učenička moralna znanja, uvjerenja i ponašanje ipak više razlikuju kod učenika, nego u odnosu na obrazovanje majki (*Tabela 22*).

Istraživanje Kovačićek (2023) je pokazalo da ne postoji značajna povezanost obrazovanja roditelja i učestalosti delikventnog ponašanja ( $r=-0,36$   $p>0,01$ ). Delikventno ponašanje je posljedica nedostatka empatije i elementarnih moralnih znanja, te je pomenuto istraživanje usko vezano za temu kojom se bavimo. Pedagoška obrazovanost roditelja je preduslov za razvoj moralnosti djece. Sadržaji koje prezentujemo djeci su osnova razvoja svih segmenata ličnosti uključujući i moralnost. „Sadržaj vaspitanja u užem značenju oslanja se na vaspitni zadatak, tj. obuhvata formiranje naučnog pogleda na svijet, moralnih shvatanja i uvjerenja, razvijanje pozitivnih osjećaja, osobina, volje i značaja“ (Vukasović, 2010, str. 3). Na osnovu navedenog zaključujemo da je razvijanje moralnih shvatanja jedan od ciljeva vaspitanja, što direktno upućuje na važnost kompetentnosti vaspitača. U cilju uticaja na moralni aspekt vaspitanja jasno je da roditelji treba da posjeduju određena moralna znanja kako bi ih prenijeli djeci. Istraživanja

su pokazala da obrazovanost roditelja određuje koje vrijednosti će prenijeti na djecu. Roditelji sa višim nivoom obrazovanja više kontrolišu dječije slobodno vrijeme te podstiču širokoumlje dok roditelji sa srednjim obrazovanjem vrednuju konzervativne vrijednosti (Aavik i Aavik, 2012). Iako naše istraživanje nije pokazalo da je razlika statistički značajna, indicija koja postoji potvrđena je u istraživanju (Schoenpflug, 2001, prema Paryente i Orr, 2010) u kom je dokazano da djeca čiji očevi imaju više obrazovanje više prihvataju roditeljske vrijednosti od djece čiju su očevi nižeg obrazovnog nivoa. Ovo se može objasniti činjenicom da očevi višeg obrazovnog nivoa posjeduju i više znanja i vještina kojima bi djeci prezentovali moralne vrijednosti na njima prihvatljiv način. Na to koje moralne vrijednosti želimo da prenesemo na dijete utiče više faktora. Moguće je pretpostaviti da roditelji sa višim stepenom obrazovanja imaju potpuno drugačija uvjerenja i vaspitne ciljeve od roditelja koji imaju samo srednju stručnu spremu (Aavik i Aavik, 2012). Iako nije garantovano da obrazovaniji članovi društva nužno imaju bolje obrasce ponašanja i društvene koncepcije, jasno je da ipak postoje izvjesne razlike u poređenju sa manje obrazovanim. Da bismo adekvatno odgovorili svim društvenim izazovima, potrebno je i vaspitne koncepcije prilagođavati duhu vremena. Ponekad su ideje i zamisli koje roditelji imaju po pitanju moralnog vaspitanja teško sprovodivi, s obzirom na okruženje djeteta i vrijednosti koje se plasiraju od strane medija i drugih spoljašnjih faktora. Sve navedeno može da bude dobra poveznica za dalji nastavak rada i istraživanja u ovoj oblasti, ali se dobijeni rezultati ipak ne trebaju uzeti kao bezuslovno tačni.

### **Nivo moralnog razvoja učenika u odnosu na materijalni status**

Materijalni status kao socio-pedagoško obilježje podrazumijevalo je kategorije ispodprosječno, prosječno i iznadprosječno ali s obzirom da grupe nisu ujednačene i da je mali broj ispodprosječnih formirane su kategorije prosječan i iznadprosječan. Iako u rezultatima naših istraživanja postoji indikacija da učenici iznadprosječnog materijalnog statusa teže višem moralnom razvoju, pomenuta razlika nije statistički značajna.

*Tabela 23.*

Nivo moralnog razvoja učenika u odnosu na materijalni status učenika

	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
<b>Znanje</b>						
Prosječan	1024	72,36	9,02			
Iznad prosjeka	179	71,48	10,38			
				<b>1,18</b>	<b>1201</b>	<b>0,24</b>
<b>Uvjerjenja</b>						
Prosječan	1024	59,73	8,49			
Iznad prosjeka	179	60,05	9,41			
				<b>-0,46</b>	<b>1201</b>	<b>0,65</b>
<b>Ponašanje</b>						
Prosječan	1024	53,63	9,31			
Iznad prosjeka	179	52,55	10,54			
				<b>1,39</b>	<b>1201</b>	<b>0,16</b>
<b>Ukupno</b>						
<b>Prosječan</b>	1024	<b>185,72</b>	<b>23,21</b>			
<b>Iznad prosjeka</b>	179	<b>184,08</b>	<b>26,64</b>			
				<b>0,85</b>	<b>1201</b>	<b>0,40</b>

Korelacijskom analizom u istraživanju Petre Kovačićek (2023) dokazano je da ne postoji veza između mjesecne plate roditelja i učestalosti delikventnih i rizičnih ponašanja učenika. Međutim, isto istraživanje je potvrdilo da je veća plata majke pozitivno povezana sa većim iskazivanjem rizičnih i delikventnih ponašanja djece.

Svjetska istraživanja su bila fokusirana na ispitivanje socioekonomskog statusa u odnosu na etičko ponašanje. Pif (Piff, 2010) dokazuje pozitivan odnos između socioekonomskog statusa i neetičkog ponašanja, jer nalazi pokazuju da su pojedinci višeg ekonomskog statusa sebičniji i manje angažovani u humanitarnim akcijama i pomoći drugima. „U četiri studije pojedinci niže klase pokazali su se velikodušnjima, dobrotvorima, punim povjerenja i prisnijim u poređenju sa ispitanicima više klase“ (Piff i Kraus, 2010, str.771).

Pif (Piff, 2010) je svoje ispitanike kategorizovao po osnovu marke automobila, te utvrdio da su vozači visokog socioekonomskog statusa skloniji prekršajima u saobraćaju i oduzimanju prvenstva prolaza pješacima. Istraživanje Pifa je bilo podstičuće za mnoge druge autore koji su dokazali negativnu vezu društvenog (finansijskog) statusa i prosocijalnog ponašanja (Amir, 2018; Chen, 2013; Kirkpatrick, 2015; Miller, 2015). Razlika u odnosu na naše istraživanje je

ponovo u uzrastu ispitanika, ali s obzirom da djeca moralne i etičke norme usvajaju od odraslih, jasna je povezanost ovih istraživanja. Zanimljivost Pifovih nalaza je u tome da je tim drugih istraživača (Smeets, Stoop i Vosgerau, 2023) ponovio istraživanje deset godina kasnije ali dobijeni rezultati ne potvrđuju prvobitne. Uzroci ove pojave mogu biti različiti ali detaljna analiza nije od krucijalnog interesa za naše istraživanje. S obzirom da istraživanja ove pojave nisu potvrđena, jasno je da će i u budućnosti postojati potreba ispitivanja moralnog razvoja u zavisnosti od različitih parametara uključujući i materijalni status. *Tabela 23.* sadrži podatke koji navode da iznadprosječni učenici koji u materijalnom smislu pokazuju tendenciju ka višem moralnom razvoju nisu statistički značajni.

### **Nivo moralnog razvoja učenika u odnosu na lokaciju škole**

Lokacija škole se pokazala ključna i kada je nivo moralnog razvoja u pitanju. Rezultati *Tabele 24* potvrđuju da su učenici gradskih škola na statistički značajno višem nivou po sva tri nivoa moralnog razvoja.

*Tabela 24.*  
Nivo moralnog razvoja u odnosu na lokaciju škole

	<b>Lokacija škole</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
Moralna znanja	gradske	772	73,04	8,53	4,10	1201	0,000**
	prigradske	431	70,78	10,23			
Moralna uvjerenja	gradske	772	60,46	8,32	3,68	1201	0,000**
	prigradske	431	58,56	9,05			
Moralno ponašanje	gradske	772	54,17	9,56	3,43	1201	0,000**
	prigradske	431	52,21	9,29			
<b>Ukupno NMR</b>		<b>gradske</b>	<b>772</b>	<b>187,67</b>	<b>22,86</b>		
		<b>prigradske</b>	<b>431</b>	<b>181,55</b>	<b>24,80</b>	<b>4,32</b>	<b>1201</b>
							<b>0,000**</b>

\*\*Statistički značajna razlika na nivou 0,01.

Ovakvi podaci nisu iznenađujući s obzirom da su pojedina istraživanja dokazala da se čak i vršnjačko nasilje češće pojavljuje u malim sredinama. Upoređujući bullying prema veličini mjesta u Hrvatskoj Nikčević-Milković je dokazala da se veći postotak javlja u malim mjestima (2013). Veći nivo nasilja bi značio niži nivo empatije i moralne zrelosti, te pomenuto istraživanje ide u prilog dobijenim rezultatima. Prednost pohađanja gradskih škola je evidentno mnogostruka s obzirom da pozitivno utiču na sve istraživane komponente vaspitanja.

Na osnovu drugog postavljenog zadatka: Istražiti razlike u samoprocjenama nivoa moralnog razvoja (moralno znanje, moralna uvjerenja i stavovi, moralno ponašanje i djelovanje) u odnosu na socio-pedagoška obilježja učenika osnovne škole definisana je hipoteza: Razlike u stavovima o nivou moralnog razvoja (moralno znanje, moralna uvjerenja i stavovi, moralno ponašanje i djelovanje) u odnosu na socio-pedagoška obilježja učenika osnovne škole nisu statistički značajne je ovim istraživanjem većim dijelom potvrđena.

## **NIVO MORALNOG RASUĐIVANJA U ODNOSU NA SOCIO-PEDAGOŠKA OBILJEŽJA**

U cilju ispitivanja nivoa moralnog rasuđivanja korišten je semantički diferencijal. Rezultati dobijeni ovim instrumentom analizirani su u odnosu na pol učenika, razred, školski uspjeh, obrazovanje roditelja, materijalni status i lokaciju škole.

### **Nivo moralnog rasudivanja u odnosu na pol učenika**

Podaci u *Tabeli 25.* nas navode na zaključak da nije utvrđena statistički značajna razlika u nivou moralnog rasuđivanja u odnosu na pol učenika.

*Tabela 25.*

Nivo moralnog rasuđivanja u odnosu na pol učenika

Pol	N	M	SD	t	df	Sig.
Muški	597	2,20	0,77			
Ženski	605	2,20	0,79			
		<b>-0,05</b>		<b>1200</b>		<b>0,96</b>

Isti rezultat je potvrđen u istraživanju moralnog rasuđivanja studenata u Osijeku. U pomenutom istraživanju nije dokazano da moralno rasuđivanje zavisi od pola ispitanika (Veseličić, 2019). Međutim, potvrđeno je da sposobnost upravljanja emocijama predstavlja pozitivan prediktor brige kao moralnog domena. Važan faktor takođe predstavlja razumijevanje emocija kao preduslov moralnog rasuđivanja. Ukoliko nismo u stanju da razumijemo emocije drugih ne možemo ni ispravno rasuđivati. To se najbolje prepoznaje u tvrdnjama „Zato što se nije složila sa transplatacijom osjećaće se loše i imaće grižnju savjesti“ (Proroković, Nikolić i Šimić, 2017, str. 65). Da bismo iskazali visok nivo moralnog rasuđivanja jasno je da prvenstveno moramo da razumijemo emocije ali i situaciju o kojoj govori hipotetički zadatak. Nepostojanje polnih razlika u moralnom rasuđivanju se pokazalo i u istraživanju Ivane Vahtarić (2018). Kao što vidimo u *Tabeli 25.* ne postoji statistički značajna razlika kada je u pitanju moralno rasuđivanje u odnosu na pol.

### **Nivo moralnog rasuđivanja u odnosu na razred učenika**

U *Tabeli 26.* slijedi prikaz odnosa moralnog rasuđivanja u odnosu na razred učenika između kojih nije dokazana statistički značajna razlika. S obzirom da su učenici osmog i devetog razreda približnog uzrasta, nije iznenadujuće da razlika njihovog moralnog rasuđivanja nije statistički značajna. Kada rezultate poredimo sa dosadašnjim istraživanjima ipak postoje bitne razlike. Istraživanje realizovano u Skoplju na uzorku od 330 adolescenata navodi da postoje bitne razlike u procjenama dobrog i lošeg ponašanja u zavisnosti od uzrasta. Analiza uzima u obzir adolescente muškog i ženskog pola u ranoj, srednjoj i kasnoj adolescenciji, koji su učenici srednje škole i studenti na Filozofskom fakultetu i Fakultetu fizičke kulture. Dobijena razlika je statistički značajna na nivou 0,01 (Frichand, 2011).

*Tabela 26.*  
Nivo moralnog rasuđivanja u odnosu na razred učenika

Razred	N	M	SD	t	df	Sig.
Osmi	708	2,20	0,77			
Deveti	494	2,20	0,80			
		<b>0,14</b>	<b>1200</b>	<b>0,89</b>		

Određena teorijska polazišta navode da je za rješavanje kompleksnih i apstraktnih moralnih dilema potreban složen kognitivni kapacitet (Mađarević, 2016). S tim u vezi apstraktne moralne dileme su predstavljene i u *Testu moralnog rasuđivanja* što podrazumijeva da ispitanici imaju određen nivo zrelosti i kognitivnih sposobnosti. Hofman (Hoffmann, 2003) smatra da je razvoj empatije ključan za mogućnost zauzimanja različitih perspektiva što je u osnovi moralnog rasuđivanja. Istraživanje realizovano na učenicima završnih razreda osnovne škole utvrdilo je da postoji veza između empatije i moralnog rasuđivanja, te da je veza empatije i prosocijalnog ponašanja jača na višim nivoima zrelosti moralnog rasuđivanja (Šarić-Raboteg, 1997).

Pojedini autori navode da postoji povezanost hronološkog uzrasta sa moralnim procjenjivanjem i intelektualnim poteškoćama (Kahn, 1976). Na osnovu tri grupe ispitanika adolescenata umjerenih mentalnih poteškoća, uzrasta 218 mjeseci, djece lakih mentalnih poteškoća, uzrasta 128 mjeseci i djece normalnog razvoja uzrasta 83 mjeseca. Na skali moralnog rasuđivanja adolescenti sa umjerenim poteškoćama su imali niži rezultat u poređenju sa djecom tipičnog razvoja. Posebna pažnja se posvećuje uticaju roditelja na dijete, odnosno činjenici da

moralno vaspitanje djeteta mnogo zavisi od roditeljskih stavova i spremnosti da se određena uvjerenja prenesu na dijete. Međutim, da bi ovakav vid transfera bio moguć potrebno je ispuniti nekoliko preduslova. Pojedini autori navode da su to dva kognitivna modela. Prvi se odnosi na percepciju djeteta i njegovu sposobnost da razumije šta odrasli očekuju od njega, odnosno poimanje društvenog sistema u koji treba da se uklopi. Drugi korak se odnosi na samoprocjenu pojedinca da li će prezentovana uvjerenja prihvati kao vlastita ili ih odbaciti (Grusec i Goodnow, 1994). Da bi dijete bilo sposobno da procjeni da li će određene stavove uvrstiti u svoj sistem vrijednosti, neophodno je da jasno razumije poruke roditelja kao i da ima adekvatnu pažnju. Kod ovakvog prenosa moralnih stavova i moralnog vaspitanja djeteta, potrebno je napraviti atmosferu prihvatanja i stvaranje autonomije djeteta. Odnosno, manja mogućnost je da dijete odbije predstavljene vrijednosti ukoliko osjeti da ima autonomiju u izboru. Nametanja stavova od strane autoriteta može da djeluje kontraproduktivno, bez obzira na to koliko vrijednosti koje želimo da prenesemo imaju smisla. Ključ uspješnog vaspitanja, bez obzira da li govorimo o moralnom vaspitanju ili nekom drugom, leži u osjećaju povjerenja i dobre saradnje roditelja i djeteta.

### **Nivo moralnog rasuđivanja u odnosu na školski uspjeh učenika**

Nivo moralnog rasuđivanja je takođe ispitivan u zavisnosti od školskog uspjeha učenika. Iako je potvrđena statistički značajna razlika rezultata na skali moralnog razvoja i školskog uspjeha, to nije slučaj sa rezultatima učenika na *Testu moralnog rasuđivanja-TMR*. Mada se i u *Tabeli 27.* primjećuje da odlični učenici postižu više rezultate u odnosu na vrlodobre i dobre, ta razlika nije statistički značajna.

Pomenuta korelacija je dokazana u istraživanju sprovedenom na uzorku od 210 ispitanika koji su pristupili selekciji za posao u bankarskom sektoru. Potvrđeno je da su intelektualne sposobnosti kao i obrazovanje bitne odrednice moralnog rasuđivanja (Nikolić, 2017). Objasnjenje za naše istraživanje je u tome da rezultat moralnog rasuđivanja nije mјeren samoprocjenom nego testom. Iako se Kolbergova teorija moralnog razvoja temelji na povezanosti formalnog obrazovanja i moralnog rasuđivanja, u našem istraživanju taj odnos nije dokazan.

Budući da je školovanje, odnosno opšti uspjeh samo jedan od pokazatelja učenja ne možemo isključivo u njemu tražiti uticaj za razvoj moralnosti. Moralna osoba treba da poštuje određen obrazac moralnog ponašanja, koje je više rezultat iskustvenog učenja a ne školskih dogmi. Faktore moralnog vaspitanja možemo analizirati prvenstveno u kontekstu porodice, društva i socijalne sredine. Moralno rasuđivanje je blisko vezano i za kulturu u kojoj pojedinac odrasta, ono je naprednije u kulturama u kojima su uspostavljene institucije demokratskog društva, u društvima u kojima je na djelu vladavina prava, pojedinac je više uključen u rad društvenih institucija, i tamo gdje se više poštaju ljudska prava. „U kolektivističkim društvima (uključujući i seoska društva) ljudi su više usmjereni na druge ljude nego u individualističkim društvima pa se u prvima moralno odgovornom smatra i zajednica, a ne samo pojedinac (često čujemo kako je za antisocijalno ponašanje pojedinca krivo čitavo društvo), dok u drugima teret odgovornosti preuzima pojedinac, što ga tjera na izoštravanje vlastitih moralnih procjena“ (Pasturović, 2012, str. 159). Komparacija moralnog rasuđivanja u različitim kulturama bi bila adekvatna tema za neka buduća istraživanja.

*Tabela 27.*

Nivo moralnog rasuđivanja učenika u odnosu na opšti uspjeh

<b>Uspjeh</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
Odličan	403	2,21	0,78			
Vrlo dobar	485	2,20	0,76			
Dobar	314	2,19	0,79			
<b>Ukupno</b>	<b>1202</b>	<b>2,20</b>	<b>0,78</b>	<b>0,04</b>	<b>2</b>	<b>0,96</b>

Iako u našem istraživanju nije potvrđena statistički značajna razlika, nekonzistentni nalazi različitih istraživanja dovode do zaključka da slijedi još mnogo analiza na sličnu temu u budućim pedagoškim istraživanjima. Povezanost školskog uspjeha i nivoa usvojenosti moralnih pojmoveva i moralnih vrlina (empatičnost, kooperativnost, dosljednost, kritičnost i učitivost) pokazala se statistički značajnom u istraživanju Milice Titelski (2019). Isto istraživanje je pokazalo i pozitivan odnos moralnog ponašanja i djelovanja (pravednost, savjesnost, odgovornost, solidarnost, empatičnost i kolegijalnost) i školskog uspjeha. Nadalje, predmet poput srpskog jezika ima umjerenu ali značajnu povezanost sa poznavanjem moralnih pojmoveva, usvojenosti moralnih vrlina, moralnog ponašanja i djelovanja ali i rezultata na testu moralnog

razvoja. Nasuprot tome, uspjeh u nastavi matematike se nije pokazao značajan u odnosu na moralno djelovanje i ponašanje ali ni na usvajanje moralnih vrlina. Niska i umjerena korelacija je dokazana između rezultata na testu matematike i poznavanja moralnih pojmovi i testu moralnog razvoja. Eventualni nedostatak našeg istraživanja je u fokusiranju na opšti uspjeh a ne na nastavne predmete i njihov odnos sa moralnim rasuđivanjem pojedinačno.

### **Nivo moralnog rasuđivanja učenika u odnosu na nivo obrazovanja majke**

Kada govorimo o uticaju roditelja na ponašanje djeteta postoje različita istraživanja ne samo po pitanju obrazovanja nego i po pitanju samog *postojanja roditeljske figure*. Rezultati dobijeni ovim istraživanjem govore da viši nivo moralnog rasuđivanja postižu djeca čije majke imaju viši stepen obrazovanja. Dobijena razlika nije statistički značajna, te ne možemo sa sigurnošću navesti u kojoj mjeri majke mogu da podstiču moralni razvoj.

Pojedina istraživanja navode da postoje značajne razlike u nivou prepoznavanja dobrih i loših postupaka između djece koja žive sa roditeljima i koja žive u domovima za djecu. Na uzorku od 330 adolescenata dokazano je da ne postoji značajna razlika kada je u pitanju sposobnost identifikacije najboljih postupaka, dok je statistički značajna razlika identifikovana kod sposobnosti identifikacije loših postupaka i to u korist djece koja žive sa roditeljima. Statistička značajna razlika na nivou u 0,01 dokazuje da adolescenti koji žive u domovima imaju znatno manju sposobnosti prepoznavanja loših postupaka. Razlika na nivou 0,05 je dokazana i kod ukupne sposobnosti identifikacije dobrih i loših postupaka (Frichand, 2011). Iako navedeni rezultati nisu direktno vezani za obrazovni nivo roditelja, oni jasno pokazuju koliko samo njihovo prisustvo može da utiče na moralne sposobnosti djece.

*Tabela 28.*

Nivo moralnog rasuđivanja učenika u odnosu na obrazovanje majke

<b>Nivo obrazovanja majke</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
Srednja škola	611	2,18	0,79			
Visoka škola	591	2,23	0,77			
		<b>-1,23</b>	<b>1200</b>	<b>0,22</b>		

Istraživanje realizovano u osnovnim školama Republike Hrvatske svjedoči u korist postojanja odnosa između školskih postignuća učenika i nivoa obrazovanja roditelja. U svim poređenjima dokazano je da učenici obrazovanijih roditelja postižu bolja postignuća u nastavi razredne i predmetne nastave (Burušić i Marković, 2010). Bolja postignuća u nastavi istovremeno znače i razvoj kompletne ličnosti uključujući i moralni aspekt. U našem istraživanju dobijeni rezultati nisu statistički značajni.

### **Nivo moralnog rasuđivanja učenika u odnosu na nivo obrazovanja oca**

Rezultati istraživanja u pojedinim zemljama pokazali su da se obrazovaniji očevi više bave djecom. Poređenje očinske uključenosti u dječije vaspitanje između očeva Kanade, Njemačke, Italije i Norveške (Sayer i sar. 2004, prema Čudina – Obradović i Obradović, 2006) pokazalo je da je obrazovanje povećalo očevu uključenost, samo u zemljama koje različitim oblicima materijalne pomoći oslobađaju oca od dijela rada izvan kuće.

U analizi drugih istraživanja možemo naći odnos moralnog razvoja djece i obrazovanja roditelja. Istraživanje Šimić Šašić i sar. (2011) u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Makedoniji dokazalo je da bolji školski uspjeh imaju djeca obrazovanijih roditelja na sve tri teritorije. Obrazovanje oca utiče na školski uspjeh, školski uspjeh utiče na moralni razvoj pa je time jasna indikacija za dalja istraživanja.

*Tabela 29.*  
Nivo moralnog rasuđivanja učenika u odnosu na obrazovanje oca

<b>Nivo obrazovanja oca</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
Srednja škola	661	2,18	0,77			
Visoka škola	541	2,23	0,78			
		<b>-1,17</b>	<b>1200</b>	<b>0,24</b>		

Visoko obrazovanje roditelja u istraživanju Cvijanović (2017) se pokazalo kao značajan prediktor svih aspekata razvoja djece. Međutim, neophodno je napomenuti da su procjenu dječijeg razvoja vršili roditelji, čim se dovodi u pitanje objektivnost dobijenih odgovora.

Različita istraživanja su bila fokusirana na transfer roditeljskih vrijednosti na dijete. Prema Bronfenbrenerovoj teoriji postoje četiri spoljna faktora koja utiču na dijete: roditelji, braća i sestre, vršnjaci i učitelji (Levkov, 1985). Uz pomoć navedenih faktora dijete se socijalizuje i usvaja društvene norme i gradi vlastiti sistem vrijednosti. Upravo iz tog razloga je važno analizirati vrijednosti koje imaju roditelji, njihovo obrazovanje i društveni status. U prenosu vlastitih vrijednosti na dijete roditelji su uglavnom uspješni, čemu idu u prilog rezultati istraživanja kojima je utvrđena značajna povezanost između vrijednosnih koncepcija roditelja i djece (Kohn, Slomczynski i Schoenbach, 1986; Rohan i Zanna, 1996; Albert, Trommsdorff i Wisnubrata, 2009; Reić Ercegovac i Kuludrović, 2012; Visković, 2013; Headey, Muffels i Wagner, 2014, prema Družinec, 2016). Jasno je da odrasli nastoje kod djece formirati uvjerenja koja i sami imaju, upravo zbog toga možemo predpostaviti da je važan obrazovni nivo roditelja.

### **Nivo moralnog rasuđivanja učenika u odnosu na materijalni status**

Razlika nivoa moralnog rasuđivanja nije statistički značajna kada govorimo o materijalnom statusu učenika. U grupi učenika prosječnog materijalnog statusa je njih 1023 dok je samo 179 iznadprosječnih. U *Tabeli 30.* se nalaze podaci o nivou moralnog razvoja učenika u odnosu na njihov materijalni status.

*Tabela 30.*

Nivo moralnog rasuđivanja učenika u odnosu na njihov materijalni status

Materijalni status	N	M	SD	t	df	Sig.
Prosječan	1023	2,21	0,77			
Iznadprosječan	179	2,16	0,79	0,85	1200	0,39

Socioekonomski status i njegov opšti uticaj na djecu je mnogo ispitivan posljednjih godina u različitim istraživanjima društvenih nauka. Budući da živimo u kulturi u kojoj novac bitno određuje status pojedinca, jasno je da se djeca iz različitih društvenih slojeva drugačije i ponašaju. Istraživanje realizovano u osnovnim i srednjim školama u Hrvatskoj pokazalo je da najveći broj djece koja nisu učesnici vršnjačkog nasilja dolaze iz porodica prosječnog

materijalnog stanja, dok su djeca žrtve nasilja najčešće ispodprosječnog materijalnog statusa, a izvršiocu nasilja iznadprosječnog (Sušac, Ajduković i Rimac, 2016). „Takođe i istraživanje u Hrvatskoj s učenicima osnovne škole uzrasta 13 godina pokazalo je da se 34,8% djece ponašalo nasilno prema vršnjacima zbog toga što su slabijeg materijalnog statusa te da je 45,7% djece bilo žrtva zbog istog“ (Bilić, 2015, prema Lukurić, 2022, str. 21).

Istraživanje realizovano u Americi na 64 ispitanika imalo je za cilj da ispita razlike u nivou empatije u zavisnosti od socioekonomskog statusa. Rezultati su pokazali da ljudi višeg socioekonomskog statusa imaju smanjene živčane reakcije na tuđu bol. Ovaj podatak sugerira da je sposobnost empatije smanjena među ispitanicima višeg materijalnog statusa. Zanimljiv podatak je da ljudi višeg statusa sebe doživljavaju empatičnijim ali da zapravo slabije mogu doživjeti empatične reakcije na tuđu bol (Varnum, Blais, Hampton i Brewer, 2015). Pomenuto istraživanje je zasnovano na praćenju fizioloških promjena EEG kapom i kontroli stimulusa u mozgu. Bitna razlika u odnosu na većinu istraživanja u društvenim naukama je prikupljanje podataka koje nije zasnovano na samoprocjenama nego na praćenju objektivnih tjelesnih reakcija.

### Nivo moralnog rasuđivanja učenika u odnosu na lokaciju škole

Nivo moralnog rasuđivanja se statistički značajno razlikuje u korist učenika gradskih škola na nivou 0,05. Rezultati prikazani u *Tabeli 31*.

*Tabela 31.*

Nivo moralnog rasuđivanja u odnosu na lokaciju škole

	Lokacija škole	N	M	SD	t	df	Sig.
Moralno rasuđivanje	gradske prigradske	771 431	2,23 2,14	0,78 0,77		1,95	1200 0,05*

\*Statistički značajna razlika na nivou 0,05.

Jedno od rijetkih istraživanja realizovano u Banatu na uzorku od 446 učenika predstavilo je zanimljive rezultate po pitanju moralnog razvoja, vjerske nastave i mjesta boravka učenika. Analiza je pokazala da postoje statistički značajne razlike između učenika na selu i u gradu pri moralnom formirajući ličnosti putem vjerske nastave. Određene vrijednosti su više vrednovane u

gradu što se može pripisati različitim uzrocima. „Moglo se očekivati da postoji razlika u kulturi sela i grada, koja bi u ovom slučaju prevagnula u korist grada, jer da ispitanici iz grada više vrednuju samostalnost u pristupu intelektualnom i vjerskom izgrađivanju i uzrastanju, zatim stepen obrazovanja vjeroučitelja, ali imaju i viši stepen svijesti po pitanju značaja učestvovanja u bogoslužbenom životu Crkve, što govori u prilog tome da imaju višu eklisiološku i eshatološku svijest od ispitanika sa sela“ (Kačarić, 2016, str. 169).

Istraživanje realizovano u Republici Srpskoj potvrđilo je da djeca iz gradskih sredina imaju više sve aspekte razvoja od djece iz prigradskih i seoskih sredina (Cvijanović, 2017). Rezultati su dobijeni koristeći upitnik za roditelje na osnovu kojih su prikupljeni podaci o porodičnim prilikama i razvojnim aspektima djece. Razlika u odnosu na naše istraživanje je u načinu prikupljanja podataka s obzirom da smo iste prikupili na direktnom testiranju djece, dok su u istraživanju Cvijanović, roditelji procjenjivali nivo dječijeg razvoja. Za prikupljanje objektivnih podataka važno je procjene donositi na osnovu odgovora ispitanika a ne posredno preko roditelja.

Treći postavljen zadatak je bio: Utvrditi postignuće na testu moralnog rasuđivanja u odnosu na socio-pedagoška obilježja učenika osnovne škole iz kog je definisana treća posebna hipoteza: Postignuća na testu moralnog rasuđivanja ne razlikuju se statistički značajno u odnosu na socio-pedagoška obilježja učenika osnovne škole. Treća postavljena hipoteza je većim dijelom potvrđena.

## **POVEZANOST SAMOPROCJENA INTERKULTURALNIH KOMPETENCIJA, MORALNOG RAZVOJA I MORALNOG RASUĐIVANJA**

Jedna od postavljenih hipoteza odnosila se na pretpostavku povezanosti interkulturnih kompetencija sa moralnim razvojem i moralnim rasuđivanjem. Dobijeni rezultati su pokazali pozitivnu korelaciju koja potvrđuje međuzavisnost sve tri ispitivane varijable. Za preciznije objašnjavanje dokzane povezanosti, neophodno je da se vratimo na teorijske postavke sva tri ispitivana aspekta.

### **Povezanost samoprocjena interkulturnih kompetencija i samoprocjena nivoa moralnog razvoja**

S obzirom da smo interkulturne kompetencije prethodno definisali kao faktor koji nam omogućava razumijevanje pojedinaca drugačijih od nas, ali i nas samih (Prišl, 2012) jasno je da se u osnovi ovih sposobnosti ipak naslućuju segmenti empatije kao bitnog dijela moralnosti.

Da bismo ostvarili kvalitetne odnose sa okruženjem, neophodne su kooperativne vještine ali i mogućnost razumijevanja tuđih emocija i saosjećanja se drugim ljudima. Iako su interkulturne kompetencije prvenstveno vezane za saradnju sa pripadnicima drugih kultura, autori nemaju konzistentne stavove o tome koje vještine su osnov interkulturnosti. „Komunikacijska interakcijska dimenzija je važna za neke autore, a za druge su bitna kognitivna (i metakognitivna (veća kulturna samosvjesnost, refleksija i samoopažanje vlastitih postupaka i ponašanja) znanja, odnosno afektivno-motivacijska (empatija, intrinzična motivacija) i ponašajna dimenzija (stavovi, predrasude, stereotipi, načini suočavanja s problemima i rješavanje istih) te etičko/vrijednosna dimenzija (moralne vrijednosti i principi). Uvijek te dimenzije treba posmatrati u odnosu na društveni i kulturni kontekst“ (Piršl, 2014, prema Piršl 2014, str. 204).

*Tabela 32.*  
Povezanost interkulturnih kompetencija i moralnog razvoja

	Moralna znanja	Moralna uvjerenja	Moralno ponašanje	Ukupno NMR*	Ukupno IK**
<b>Moralna znanja</b>					
Pirson korelacija	1	0,64	0,58	0,85	0,52
Sig.		<b>0,00</b>	0,00	0,00	0,00
N	1203	1203	1203	1203	1203
<b>Moralna uvjerenja</b>					
Pirson korelacija	0,64	1	0,66	0,88	0,45
Sig.	0,00		0,00	0,00	0,00
N	1203	1203	1203	1203	1203
<b>Moralno ponašanje</b>					
Pirson korelacija	0,58	0,66	1	0,87	0,61
Sig.	0,00	0,00		0,00	0,00
N	1203	1203	1203	1203	1203
<b>Ukupno nivo moralnog razvoja</b>					
Pirson korelacija	0,85	0,88	0,87	1	0,61
Sig.	0,00	0,00	0,00		0,00
N	1203	1203	1203	1203	1203
<b>Ukupno interkulturne kompetencije</b>					
Pirson korelacija	0,52	0,45	0,61	0,61	1
Sig.	0,00	0,00	0,00	0,00	
N	1203	1203	1203	1203	1203

\*NMR – nivo moralnog razvoja

\*\*IK – interkulturne kompetencije

Kao što na osnovu podataka iz *Tabele 32.* zaključujemo, povezanost nivoa moralnog razvoja sa interkulturnim kompetencijama je statistički značajna na nivou 0,01. Pored toga što je svaki nivo moralnog razvoja povezan sa interkulturnim kompetencijama, postoji i značajna povezanost nivoa moralnog razvoja međusobno. Preciznije rečeno, moralna znanja su vezana sa moralnim uvjerenjima ali i ponašanjem. Dobijeni rezultati su logični s obzirom da je dječije ponašanje rezultat njegovih znanja i uvjerenja. Vaspitati društveno odgovornog pojedinca sa moralnim ponašanjem i djelovanjem, prvenstveno podrazumijeva usvajanje određenih znanja na osnovu kojih se formiraju uvjerenja, a tek na kraju stiču vještine moralnog ponašanja. Sva tri

nivoa su preduslov jedan drugom, a istovremeno i osnova na razvoj interkulturnih kompetencija. Navedena korelacija objašnjava da razvoj interkulturnih kompetencija istovremeno utiče na moralni razvoj ličnosti. Oba segmenta se prepliću, nadopunjaju te se njihov razvoj dešava paralelno. Povezanost interkulturnih kompetencija i moralnog razvoja je duboka, jer razvoj jednog segmenta može podržati razvoj drugog. Na primjer, poštovanje i razumijevanje različitih kultura može da podstakne empatiju i moralnu osjetljivost prema drugima. S obzirom da su obe komponente važne za funkcionalisanje u globalizovanom svijetu, neophodno ih je razvijati u toku djetinjstva. Razvijanje interkulturnih kompetencija doprinosi otvorenosti uma, toleranciji, saosjećanju kao i vještini prevazilaženja kulturnih izazova. Upravo u tome je objašnjenje dokazane hipoteze.

Slične rezultate nalazimo u istraživanju sprovedenom na studentima u Arizoni. Ispitivan je odnos moralnog razmišljanja i interkulturne osjetljivosti, u zavisnosti od multikulturalnih iskustava. Sedamdeset dvadesetogodišnjih studenata je učestvovalo u testiranju interkulturne osjetljivosti i moralne procjene, u odnosu na multikulturalna iskustva koja imaju. Pored dokazane povezanosti interkulturnog segmenta sa moralnim, dokazana je i njihova zavisnost u odnosu na iskustva pojedinaca koja imaju sa drugim kulturama. Podaci dobijeni empirijskim istraživanjem dokazuju da ispitanici koji imaju dodir sa drugim kulturama bilježe i bolje rezultate u pogledu interkulturnosti i moralnosti. Interkulturni i moralni razvoj u ovom istraživanju, dijele zajednički element kritičkog pomaka sa krutog na fleksibilno razmišljanje. Kada govorimo o moralnom aspektu, pomak je od konvencionalnog prema postkonvencionalnom načinu razmišljanja (Endicott, Bock i Narvaez, 2003). Konstantna interakcija sa pripadnicima druge kulture pozitivno utiče na interkulturne kompetencije, čiji razvoj se dokazano odražava i na razvoj moralnosti pojedinca. Iako navedeno istraživanje obuhvata relativno mali uzorak, nepobitno je da dobijeni rezultati imaju naučnu vrijednost koja je potvrđena i našim istraživanjem.

Uporište za dobijene rezultate nalazimo u istraživanju uticaja interkulturnog obrazovanja na moralni razvoj, sprovedenog u Kuvajtu u nacionalnim i internacionalnim školama (Alzayed, 2020). Istraživanje je sprovedeno na uzorku odraslih ispitanika koji su pohađali različite tipove škola. Multivarijantne analize su dokazale da je tip obrazovne ustanove povezan sa nivoom moralnog razvoja, odnosno da su ispitanici koji su pohađali međunarodne

škole na višem (postkonvencionalnom) nivou moralnog razvoja. Prilika za izgradnju inerkulturalnih kompetencija je istovremeno i šansa za razvoj moralnog aspekta ličnosti. Budući da je u teoriji već navedeno da postkonvencionalna moralnost podrazumijeva stadij autonomije i djelovanja, jasno je da je i ovim istraživanjem obuhvaćeno ispitivanje moralnih znanja, uvjerenja i ponašanja. Viši nivo interkulturnih kompetencija direktno znači i viši nivo moralnog razvoja, što je potvrđeno i našim rezultatima. Potreba konceptualizacije moralnog vaspitanja kao interkulturnog, je rezultat istraživanja u zajednicama Shipibo-Konibo i Asháninka u Peruu. Stajalište po kom su domorodačke grupe zarobljene u vlastitoj tradiciji je opovrgnuto, te je dokazano da i oni analiziraju druge kulture kroz moralne koncepte, što omogućava interkulturni dijalog (Frisancho i Delgado, 2018). Iako je istraživanje provedeno na geografski udaljenom području, dobijeni rezultati potvrđuju neospornu povezanost interkulturnog i moralnog aspekta ličnosti.

Pored jasno utvrđenog odnosa interkulturnih kompetencija i nivoa moralnog razvoja, detaljnije je potrebno analizirati i međusobne odnose moralnih znanja, uvjerenja i ponašanja. Dokazana povezanost je očekivana i na sličan način potvrđena u istraživanju sprovedenom na uzorku od 104 američka studenta, na temu moralnog znanja i njegove uloge u svakodnevnom ponašanju, koje izlazi iz okvira moralnosti (Reynolds, Dang, Yam i Leavitt, 2014). Autori su posli od pretpostavke, da znanje o tome šta nije moralno ima negativnu povezanost sa činjenjem tog djela, a rezultati su dokazali da je moralno znanje smanjilo nemoralno ponašanje. Odnosno, da ispitanici koji imaju širok spektar moralnih znanja teže pristupaju moralnim prekršajima i ponašanju koje izlazi iz očekivanih moralnih okvira. Iako ovo istraživanje ne pominje nivo uvjerenja, jasno je da kao prelazna faza između onoga što znamo i činimo uvijek stoji uvjerenje da je određeno ponašanje dobro ili loše.

Pitanje moralnih uvjerenja i njegove povezanosti sa ponašanjem je analizirano u istraživanju sprovedenom na uzorku od 198 profesora etike, 208 filozofa i 167 profesora na drugim departmanima. Povezanost moralnih uvjerenja i ponašanja je ispitivana u okviru različitih oblasti: članstva u akademskom društvu, glasanja, održavanja kontakta sa majkom, vegetarianstva, doniranja organa i krvi, dobrovoljne pomoći i iskrenosti na odgovaranje anketnih upitnika. Statistički značajna povezanost uvjerenja i ponašanja je dokazana kod profesora etike u polju glasanja. Najmanju dosljednost uvjerenja i ponašanja, sve tri grupe

pokazale su u pogledu vegetarianstva. Iako je iskazan pozitivan stav prema vegetarijanskoj orijentaciji, nijedna od ispitivanih grupa u dijelu moralnog ponašanja nije pokazala dosljednost iskazanom uvjerenju. U dijelu činjenja donacija profesori etike su pokazali neočekivano slabu povezanost između izraženih uvjerenja i ponašanja. Iako su iskazana pozitivna uvjerenja po pitanju činjenja humanitarnih akcija, mali broj ispitanika praktikuje humanitaran rad. Iskazani stavovi i ponašanje nisu statistički vezani ni u ispitivanju iskrenosti na odgovaranje anketnih pitanja. Ispitanici navode da je neophodno i moralno, iskreno odgovarati na pitanja u anketama ali takođe priznaju da se ne pridržavaju navedenog (Schwitzgebel i Rust, 2013). U opisanom projektu ispitanici su bili odrasli pojedinci, profesori Univerziteta u Kaliforniji, što je bitna razlika u odnosu starost ispitanika u našem istraživanju.

Pitanje proučavanja odnosa nivoa moralnog razvoja je potrebno analizirati sa više aspekata. Moralno ponašanje dolazi kao rezultat prethodno naučenih moralnih znanja i izgrađenih moralnih uvjerenja. Međutim, moralna uvjerenja ne rezultiraju uvijek moralnim ponašanjem. Na koji način je potrebno izgraditi uvjerenje da bi pojedinac bio motivisan da naučeno koristi u praksi? Pitanje izgradnje ličnih stavova je najbolje analizirati na primjeru vjerskih uvjerenja, kao jakog podsticaja za činjenje određene akcije. Indonezijsko istraživanje uticaja islamskih moralnih vrijednosti na ponašanje učenika u provinciji Aceh, objašnjava koliko uvjerenja podstiču pojedinca na činjenje određenih djela. Podaci su prikupljeni na uzorku od 191 učenika pomoću skale Likertovog tipa. Utvrđeno je da su islamske moralne vrijednosti učenika u značajnoj korelaciji sa njihovim ponašanjem. Odnosno da se uvjerenja koja učenici grade kroz učenje religijskih sadržaja odražava i na njihovo ponašanje u skladu sa moralnim normama (Nuriman i Fauzan, 2017). Na osnovu toga jasno je da se kroz usmjerenost vaspitno-obrazovnih institucija može efikasno podsticati pozitivno ponašanje učenika kao i stvaranje moralnih uporišta pružanjem moralnih znanja. Rezultat studije predlaže fokusiranje na moralni razvoj putem izgradnje uvjerenja koja kreiraju moralna ponašanja.

Prethodno postavljen zadatak: Dokazati povezanost između samoprocjena interkulturnih kompetencija i samoprocjena nivoa moralnog razvoja učenika osnovne škole je ispitani kroz četvrtu pomoćnu hipotezu: Stavovi o interkulturnim kompetencijama statistički su značajno povezani sa stavovima o nivou moralnog razvoja učenika osnovne škole koja je ovim istraživanjem u potpunosti potvrđena.

**Povezanost samoprocjena nivoa moralnog razvoja  
i samoprocjena moralnog rasuđivanja**

Većina dosadašnjih teorija i istraživanja koja su pomenuta, bavi se jednom dimenzijom moralnosti pojedinca, što nije dovoljno za potpuno razumijevanje ovog fenomena. Pojedini autori navode da se sklop moralne osobe sastoji od nekoliko segmenata: samstvo, ideal-vršnjak i odrasli (Popović i Ristić, 1989). Statistički značajna povezanost na nivou 0,01 postoji između moralnog rasuđivanja i sva tri stepena moralnog razvoja. Na nivou cijelog instrumenta dokazana je povezanost 0,01.

*Tabela 33.***Povezanost moralnog razvoja i moralnog rasuđivanja**

	Moralno rasuđivanje	Moralna znanja	Moralna uvjerenja	Moralno ponašanje	Ukupno nivo moralnog razvoja **
<b>Moralno rasuđivanje</b>					
Pirson korelacija	1	0,07	0,11	0,09	0,10
Sig.		0,01	0,00	0,00	0,00
N	1202	1202	1202	1202	1202
<b>Niskomoralni</b>					
Pirson korelacija	0,07	1	0,64	0,58	0,85
Sig.	0,01		0,00	0,00	0,00
N	1202	1203	1203	1203	1203
<b>Srednjemoralni</b>					
Pirson korelacija	0,11	0,64	1	0,66	0,88
Sig.	0,00	0,00		0,00	0,00
N	1202	1203	1203	1203	1203
<b>Visokomoralni</b>					
Pirson korelacija	0,09	0,58	0,66	1	0,87
Sig.	0,00	0,00	0,00		0,00
N	1202	1203	1203	1203	1203
<b>Ukupno nivo moralnog razvoja</b>					
Pirson korelacija	0,10	0,85	0,88	0,87	1
Sig.	0,00	0,00	0,00	0,00	
N	1202	1203	1203	1203	1203

\*\*NMR-nivo moralnog razvoja

Pojedina istraživanja se bave i proučavanjem povezanosti moralnog znanja i moralnog djelovanja. Rezultati navode da postoji statistički značajna korelacija između moralnog mišljenja djece i ponašanja (Brabeck, 1995, prema Pejović-Milovančević, 2001). Pojedinci koji pokazuju antisocijalno ponašanje često imaju iskrivljjenja uvjerenja o tome šta je dobro a šta ne. Međutim ovo ne mora da bude univerzalno pravilo, jer postoje i slučajevi koji na testovima moralnosti postižu izuzetno visoke rezultate, iako u praksi ne iskazuju ponašanje visokog nivoa moralnosti.

Uspješno moralno rasuđivanje treba da bude temeljeno na sva tri nivoa moralnog razvoja. Da bi pojedinac znao da adekvatno odgovori na moralnu dilemu, neophodno je da posjeduje određena znanja, da ih formira kao lična uvjerenja te da se u skladu sa tim i ponaša. U dijelu moralnog razvoja bitnu ulogu igra i kognitivni aspekt ličnosti. Upravo u situacijama kada djeca nemaju dovoljno razvijene kognitivne kapacitete, ne mogu razumjeti zašto su neki postupci moralno ispravni ili pogrešni (Mađarević, 2016). Rasuđivanje u osnovi podrazumijeva intelektualne kapacitete koji bi omogućili usvajanje bazičnih znanja bez kojih promišljanje o moralnim dilemama nije moguće. Dokazana povezanost nije iznenađujuća budući da moralno rasuđivanje obuhvata procese donošenja odluka, te uključuje znanja i uvjerenja. Moralni razvoj podrazumijeva proces promjena i napretka, dok je rasuđivanje vezano za donošenje odluke u datoј situaciji. Već u teorijskim analizama jasno se vide povezanosti ova dva segmenta. Kolbergova teorija nivoa moralnog razvoja kao i Pijažeove moralne dileme, jasno ukazuju na prožimanje razvoja i rasuđivanja. Iako nije bilo moguće pronaći mnogo istraživanja koja su se bavila povezanošću moralnog razvoja i rasuđivanja, pomenuti koncept je djelimično objašnjen kognitivističko-razvojnom teorijom. Prema ovoj teoriji djetetovo moralno postupanje se zasniva na razvoju kognicije (Vasta, Marshall i Miller, 2005). Kognitivisti navode da bi ovako objašnjeno ponašanje trebalo da bude dosljedno u svim situacijama, jer postoji jasna veza između moralnog rasuđivanja i ponašanja. S obzirom da je u našem istraživanju ponašanje treći nivo moralnog razvoja, a moralno rasuđivanje poseban segment ispitivanja, upravo ova teorija predstavlja objašnjenje za dobijene rezultate. Bez korištenja naučenih znanja u praktičnim životnim situacijama, moralno znanje ostaje neiskorišteno i besmisleno. Upravo zbog toga moralno vaspitanje treba da vodi pojedinca od usvajanja znanja, izgradnje uvjerenja, ponašanja pa sve do sposobnosti prosuđivanja. Moralno obrazovanje ne bi trebalo da se svodi na usvajanje moralnih dogmi bez podsticanja na otvorenost uma i razumijevanje postavljenih pravila.

Dosadašnje studije navode da je odnos znanja, činjenja i rasuđivanja otkrivanje logičkog labyrintha međusobno povezanih koncepata (Joh, 2000). Obrazovanje treba da ide dalje od predavanja u skladu sa logikom racionalizma i realizma u svrhu prenosa postulata i dogmi. Vaspitno-obrazovni cilj kada govorimo o komponenti morala, treba da bude izgradnja uma a ne mehaničko memorisanje znanja.

Peti postavljen zadatak: Ispitati povezanost između samoprocjena nivoa moralnog razvoja i moralnog rasuđivanja učenika osnovne škole je realizovan kroz hipotezu: Postoji statistički značajna povezanost između samoprocjena nivoa moralnog razvoja i postignuća na testu moralnog rasuđivanja učenika osnovne škole koja je ovim istraživanjem prihvaćena u potpunosti.

### **Povezanost samoprocjena interkulturnih kompetencija i moralnog rasuđivanja**

*Tabela 34.* predstavlja rezultate koji ukazuju na nepostojanje statistički značajne povezanosti moralnog rasuđivanja i interkulturnih kompetencija.

Povezanost interkulturnosti i moralnosti nalazimo i u različitim filozofskim razmatranjima. Suditi o drugima na osnovu ličnih standarda nije opravdano, jer je naš normativni sistem zapravo mjerilo naše društvene zajednice, dok su norme koje prate drugi rezultat zajednice kojoj oni pripadaju. Pokušaj prosuđivanja moralnog ponašanja druge kulture, instanca je i etnocentrizma kao stajališta po kom vlastitu kulturu cijenimo kao superiorniju, poželjniju i bolju od drugih (Klopotan, 2014). S tim u vezi, jasno je da otvorenost za druge kulture u osnovi podrazumijeva oslobođenost od etnocentrizma ali i sklonost ka razumijevanju, toleranciji i međusobnoj kooperativnosti kao elementima moralnog ponašanja.

*Tabela 34.*

Povezanost moralnog rasuđivanja i interkulturnih kompetencija

	<b>Moralno rasuđivanje</b>	<b>Ukupno IK**</b>
<b>Moralno rasuđivanje</b>		
Pirson korelacija	1	0,04
Sig.		0,12
N	1202	1202
<b>Niskomoralni nivo</b>		
Pirson korelacija	0,07	0,52
Sig.	0,01	0,00
N	1202	1203
<b>Srednjemoralni nivo</b>		
Pirson korelacija	0,10	0,45
Sig.	0,00	0,00
N	1202	1203
<b>Visokomoralni nivo</b>		
Pirson korelacija	0,09	0,61
Sig.	0,00	0,00
N	1202	1203
<b>Ukupno nivo moralnog razvoja</b>		
Pirson korelacija	0,10	0,61
Sig.	0,00	0,00
N	1202	1203
<b>Ukupno interkulturne kompetencije</b>		
Pirson korelacija	0,04	1
Sig.	0,12	
N	1202	1203

\*\*IK – interkulturne kompetencije

U literaturi je moguće pronaći i stanovišta koja opravdavaju kritikovanje drugih kultura kao rezultat drugačijih moralnih uvjerenja. Ovakva stanovišta se temelje na idejama moralnog relativizma. „To što ne postoji nikakva objektivna, nezavisna osnova za kritikovanje moralnih kodova drugih civilizacija ne daje nam, ama baš, nikakav razlog da budemo tolerantni, tj. da se, suprotno vlastitim uvjerenjima, uzdržimo od kritike ili djelovanja“ (Berčić, 1995, str. 73).

Istraživanje sprovedeno na studentima Univerziteta u Vilniusu objašnjava međusobnu povezanost interkulturnih kompetencija i sposobnosti moralnog rasuđivanja. Na primjeru 103

studenta dokazano je da pokazani nivoi emocionalne empatije i oslanjanja na moralne vrijednosti prilikom moralnog rasuđivanja, pozitivno utiču na njihovu interkulturnu osjetljivost. Odnosno, da studenti koji pokazuju spremnost za interakciju sa ljudima različitih kultura i koheziju sa drugaćijim pojedincima istovremeno postižu više rezultate kod moralnog rasuđivanja, na određene hipotetičke dileme (Kriauciuniene, 2014). Da bi djeca donosila ispravne moralne odluke na postavljene moralne dileme, neophodno je da razviju različit spektar kompetencija koji uključuju i moralne i interkulturne segmente. Mogućnost ispravnog rasuđivanja, ne znači samo posjedovanje određenih znanja o razlikovanju dobra i zla, nego sagledavanje situacije iz različitih uglova koji ponekad podrazumijevaju i kršenje određenih pravila.

Istraživanje sprovedeno na uzorku kineske i američke djece, govori o uticaju kulture na različito poimanje moralnih pravila. Ispitivani su stavovi djece uzrasta do 7 godina o promjenama pravila. Kineska djeca uzimaju u obzir ko je kreirao pravila i kakve posljedice promjena može donijeti. Obe ispitivane grupe misle da ne mogu mijenjati moralna pravila, s tim da su kinezi manje skloni da vjeruju da mogu mijenjati konvencionalna pravila (Guo, Li i Zhao, 2024). Pri procjeni se više vode analizom posljedica, što je jasan pokazatelj da je moralno prosuđivanje kulturno uslovljeno. Odnosno da su procjene moralnosti pod direktnim uticajem kompetencija koje su odraz kulturne pripadnosti. Ukoliko kulturni obrasci koje usvojimo u toku djetinjstva formiraju moralni aspekt ličnosti, jasno je i da pojedinci koji imaju izraženije interkulturne kompetencije imaju i drugačiji nivo moralnog rasuđivanja.

Pitanje razvoja interkulturnih kompetencija je važno proučiti na primjeru mladih u Bosni i Hercegovini. Posebno su izraženi religijski i nacionalni stereotipi, te se mnogo toga podrazumijeva i prepostavlja (Šiljak, 2020). Građani multietničke sredine bi tebali mnogo više da znaju o svojoj, ali i religijama svojih sunarodnika. Međutim, vaspitno-obrazovne institucije ne podržavaju razvoj interkulturnih kompetencija u mjeri u kojoj je potrebno. Prosječan bosanskohercegovački učenik u toku školovanja kroz nacionalni plan i program isključivo uči o svojoj religiji, kulturi, istoriji i specifičnostima jezika, te na osnovu toga stiče uvjerenje da je njegova kultura iznad ostalih (Pašalić, 2016). Sociološko istraživanje koje je provelo Odjeljenje društvenih nauka ANUBIH na uzorku studenata osam državnih fakulteta u sedam gradova BiH, dokazalo je da su mladi koji malo znaju o drugima više udaljeni, što direktno utiče na izgradnju kulture mira (Šiljak, 2020). Ispravno moralno rasuđivanje, empatija kao i interkulturna

saradnja, nije moguća ukoliko dovoljno ne poznajemo vlastito okruženje. Da bismo gradili kulturu mira, potrebno je upoznati učenike sa specifičnostima drugih naroda ali i podsticati ih na saradnju i međusobnu interakciju. Pomenuto istraživanje je utvrdilo socijalnu distancu kada je u pitanju sklapanje braka sa pripadnicima drugih religija, prijateljstvo, komšijski odnosi ali i saradnici u radnom okruženju. Istraživanje je dokazalo i sklonost ispitanika ka negativnim predubjeđenjima prema drugim nacijama i religijama, što direktno utiče i na moralne procjene u odnosu na pripadnike drugih kultura.

Poslednji postavljen zadatak bio je: Utvrditi povezanost između samoprocjena interkulturnih kompetencija i moralnog rasuđivanja učenika osnovne škole, te je formulisana hipoteza: Povezanost između samoprocjena interkulturnih kompetencija i postignuća moralnog rasuđivanja učenika osnovne škole je statistički značajna je u potpunosti odbačena.

S obzirom da naše istraživanje nije sprovedeno na ispitanicima različitih kultura, postojanje moralnog relativizma ne objašnjava utvrđenu povezanost, ali je svakako indikacija za usmjeravanje budućih istraživanja u cilju utvrđivanja moralnog razvoja u zavisnosti od pripadnosti etničkoj grupi, religiji ili naciji.

## ZAKLJUČCI

Moralni razvoj i interkulturne kompetencije su pedagoške teme koje zauzimaju sve više prostora u novijim istraživanjima društvenih nauka. Kriza moralnosti je problem poslednjih nekoliko decenija, te zahtjeva kontinuirana ispitivanja u cilju prevencije moralne zapuštenosti budućih generacija. Uzroke moralnog posrnuća djece, možemo tražiti u nekoliko bitnih faktora među kojima je najvažnije porodično okruženje, škola, vršnjaci, mediji i šira društvena zajednica. Iako je moralni razvoj individualan za svako dijete, neophodno je pružiti najbolje uslove za njegov napredak. Sve veći problem u kreiranju potpuno novog sistema vrijednosti, podstakao nas je na kritičku analizu dosadašnjih teorija moralnosti, ali i realizaciju istraživanja usmjerjenog na utvrđivanje odnosa moralnog razvoja i rasuđivanja sa socio-pedagoškim obilježjima. Kritičko promišljanje o fenomenu interkulturnosti svoju praktičnu primjenu pronalazi u sve većoj potrebi za uspostavljanje saradnje sa pripadnicima drugih kultura. Da je svijet postao globalno selo, jasno je već poslednjih nekoliko decenija, što nas navodi na potrebu za pronalaženjem mehanizama za uspješnu saradnju i snalaženje u novim situacijama. Kod djece je potrebno u ranom uzrastu razvijati toleranciju i osjećaj empatije za druge ljude. Upravo u ovom segmentu se interkulturnost i moralnost prepliću. Razumjeti druge kroz saosjećanje bez potrebe da analiziramo porijeklo, naciju, pol ili bilo koji drugi parametar različitosti je osnova moralnog razvoja ali i rezultat interkulturnih kompetencija. Analiza različitih teorija moralnog razvoja i interkulturnizma, ukazuje na činjenicu da se društvene promjene odražavaju i na ove komponente vaspitanja. Ponašanja koja su danas svakodnevica mladih ljudi, nekada su spadala u moralno neprihvatljivo ponašanje. Prihvatanje kuluroloških obrazaca koji su prije nekoliko decenija bili enigma, sada su mnogo pristupačniji svim narodima.

U teorijskim osnovama disertacije cilj je bio proučiti različite teorije moralnog razvoja kao i analizirati interkulturnost i sve njene manifestne oblike. Pojmovna analiza se temelji na proučavanju nalaza brojnih autora (Jelinčić, 2010; Jojić i Matasović, 2002; Popović i Mikanović, 2019; Hrvatic, 2007; Težak i Čudina-Obradović, 2005; Kolberg, 1963; Piaget, 1965 i drugi). Posebno je ukazano na rezultate i vrijednosti dosadašnjih istraživanja koji su obrađivali ovu tematiku. Bez obzira na broj radova objavljenih na ovu temu, ispitivanje moralnog razvoja djece je neiscrpno polje za nova otkrića i zaključke. Teorijski dio obuhvata i precizno razjašnjenje pojmove interkulturnizam i multikulturalizam, kao i analizu moralnog razvoja učenika.

Naznačena je potreba za pedagoškim djelovanjem u sferi vaspitanja za život u multikulturalnoj sredini ali i za prihvatanje etičkih vrijednosti. Metodološkim okvirom obuhvaćene su komponente vezane za istraživanje: postavljene hipoteze istraživanja, cilj i zadaci, problem i predmet kao i metode i tehnike istraživanja. U istom dijelu, objašnjen je praktični, teorijski i društveni značaj. Pretpostavljamo da će rezultati empirijskog istraživanja uticati na buduće usmjereno vaspitno-obrazovne prakse kao i izgradnju pozitivnijih stavova roditelja na komponentu moralnog vaspitanja pojedinca. S obzirom da je ispitivana povezanost moralnog razvoja i interkulturnih kompetencija ali i njihova razlika u odnosu na socio-pedagoška obilježja, rezultati nam mogu dati precizniju sliku šta od djece možemo da očekujemo u zavisnosti od uzrasta, pola, materijalnog statusa ili obrazovanja roditelja.

Empirijskim neekperimentalnim istraživanjem, primjenom instrumenata *Skala interkulturnih kompetencija (SIK)*, *Skala nivoa moralnog razvoja učenika (SNMR)* i *Test moralnog rasuđivanja (TMR)*, došli smo do odgovora na konkretizovane istraživačke zadatke. Za identifikaciju faktora koji determinišu interkulturne kompetencije, koristili smo postupak faktorske analize. S obzirom na veličinu uzorka i relijabilnost, identifikovana su četiri faktora koja određuju interkulturne kompetencije: *otvorenost za druge kulture*, *interkulturnu komunikaciju*, *interkulturnu osjetljivost i interkulturne stavove*. Nakon utvrđivanja stavova o interkulturnim kompetencijama utvrđene su razlike u odnosu na socio-pedagoška obilježja učenika. Ista komparacija je izvršena i kod nivoa moralnog razvoja i rasuđivanja, u odnosu na socio-pedagoška obilježja.

Na osnovu *Skale interkulturnih kompetencija-SIK* utvrđeno je da ženski pol ima pozitivnije stavove o interkulturnim kompetencijama uz statističku značajnost 0,01. S obzirom da se uz ženski pol često vezuje tolerancija, sposobnost saradnje i brižnost, dobijeni rezultati nisu iznenađujući. Nekoliko sličnih istraživanja na uzorku starijih ispitanika je potvrdilo dobijene rezultate. Iako se interkulturne kompetencije unapređuju cijeli život, dobijeni podaci su značajni u smislu usmjeravanja muškog pola na intenzivnije podsticanje razvoja pomenutih vještina. Uzrast (razred) takođe igra značajnu ulogu u nivou interkulturnih kompetencija. Dokazano je da ispitanici devetog razreda imaju statistički značajno pozitivnije stavove od vršnjaka nižeg razreda. Značajnost je na nivou 0,01. Iako je razlika samo godinu dana, stariji ispitanici su ipak spremniji za život u multikulturalnom okruženju. Dobijeni rezultati nisu

očekivani ali su potvrđeni i u nekoliko istraživanja u zemljama regiona, Hrvatskoj, Srbiji, Češkoj, Slovačkoj (Bedeković, 2015). U odnosu na školski uspjeh učenika, dokazana je statistički značajna razlika na nivou 0,01. Iako smo uspjeh kategorisali na odličan, vrlodobar i dobar, utvrđeno je da sa uspjehom raste i nivo interkulturnih kompetencija. Odnosno da pozitivnije stavove o interkulturnosti imaju odlični učenici u odnosu na vrlodore i dobre. Ovakvi podaci teorijsko utemeljenje nalaze u činjenici da je za razvoj interkulturnih kompetencija, prvenstveno potrebno imati određena znanja o svojoj ali i drugim kulturama. Za razvoj pomenutih kompetencija kod učenika, potrebno je da im kroz obrazovni sistem pružimo dovoljno informacija i znanja, kako bi im olakšali razumijevanje i prihvatanje bilo koje vrste različitosti. Razlika u stavovima o interkulturnim kompetencijama nije statistički značajna u odnosu na obrazovanje roditelja. Učenici obrazovanijih roditelja postižu nešto pozitivnije stavove ali oni ipak nisu značajni. Pozitivnije stavove imaju učenici čiji očevi imaju visok nivo obrazovanja, dok su homogeniji stavovi kod onih sa srednjim obrazovnim nivoom (srednja škola SD=14,15, visoka SD=15,11). Teorijska razmatranja i različita istraživanja nisu ujednačena po pitanju rezultata na ovom polju, te je pitanje obrazovnog nivoa roditelja tema za neka buduća istraživanja. Materijalni status porodice iz koje djeca dolaze je bitan prediktor različitih vještina, međutim kada govorimo o interkulturnosti nije utvrđena značajna razlika. Učenici prosječnog materijalnog stanja iskazuju pozitivnije stavove na Skali interkulturnih kompetencija, ali ta razlika nije statistički značajna. Istraživanje je dokazalo da se interkulturne kompetencije učenika razlikuju i u odnosu na lokaciju škole koju učenici pohađaju. Učenici iz gradskih škola imaju statistički značajno pozitivnije stavove o interkulturnim kompetencijama u poređenju sa učenicima koji pohađaju prigradske škole, na nivou 0,05. Na osnovu navedene analize, zaključuje se da je prva hipoteza manjim dijelom potvrđena.

Nivoi moralnog razvoja su utvrđeni *Skalom nivoa moralnog razvoja učenika (SNMR)*. Razlike nivoa moralnog razvoja su potvrđene u tri od sedam socio-pedagoških obilježja. Pol učenika statistički značajno utiče na samoprocjene nivoa moralnog razvoja u korist ženskog pola. U teorijskom dijelu je već analizirana teorija brižnosti Karol Giligan, koja navodi da su djevojčice sklonije empatiji i pomaganju drugima. S tim u vezi, dobijeni podaci se oslanjaju i na teorijska razmatranja, ali su istovremeno potvrđeni u istraživanjima na studentima fakulteta u Hrvatskoj (Miljić, 2019). Na skali moralnog razvoja djevojčice su iskazale pozitivnije stavove u pogledu moralnih znanja i ponašanja. Uzimajući u obzir da je znanje preuslov moralnog

djelovanja, jasno je da vaspitno-obrazovni sistem treba da usmjerimo u pravcu pružanja neophodnih moralnih znanja učenicima. Razlike učenika osmog i devetog razreda po pitanju nivoa moralnog razvoja nisu statistički značajne. S obzirom da se radi o sličnom uzrastu nije iznenađujuće da po pitanju moralnog razvoja odstupanja nisu velika. Školski uspjeh se i u ovom segmentu pokazao kao značajan prediktor moralnosti. Utvrđena značajnost je na nivou 0,01. Sa porastom školskog uspjeha raste i nivo moralnog razvoja. Tendencija rasta moralnog razvoja sa povećanjem opšteg uspjeha je primjećena na sve tri skale, međutim značajnost se pokazala samo kod prve i treće. Odlični učenici imaju više moralnih znanja, na osnovu kojih grade moralna uvjerenja te biraju moralnije ponašanje. S obzirom da je znanje preuslov ponašanja, povezanost pojave sa sve tri skale nije iznenađujuća. Nivo moralnog razvoja nije statistički značajno različit u odnosu na nivo obrazovanja roditelja. Kao i u prethodnom zadataku, učenici čiji roditelji imaju viši obrazovni nivo iskazuju viša moralna znanja, uvjerenja i ponašanja, ali razlike ipak nisu značajne. Slična istraživanja su govorila o prenosu vrijednosti na djecu u zavisnosti od obrazovanja roditelja. S obzirom da je obrazovni nivo i njegov uticaj na različite komponente vaspitanja širok, neophodno je detaljnije se posvetiti njegovom preciznijem izučavanju. Materijalni status porodice učenika, nije značajan ni na jednom od tri nivoa moralnog razvoja. Iako su svjetska istraživanja Pif (Piff, 2010) dokazala pozitivan odnos između socioekonomskog statusa i neetičkog ponašanja, jer nalazi pokazuju da su pojedinci višeg ekonomskog statusa sebičniji i manje angažovani u humanitarnim akcijama, naše istraživanje nije došlo do sličnih rezultata. Razlog tome možemo objasniti i nesrazmjerno velikim brojem učenika prosječnog statusa u odnosu na one iznadprosječne. Eventualna buduća ispitivanja materijalnog statusa i njegovog uticaja na bilo koji segment vaspitanja bi trebala da uključe veći broj učenika ispodprosječnog i iznadprosječnog finansijskog stanja, kako bi poređenja bila adekvatnija. Činjenica da iznadprosječni učenici pokazuju tendenciju ka višem moralnog razvoju, je osnova za postavku novih ispitivanja na sličnu temu. U ovom segmentu lokacija škole koju pohađaju učenici značajno utiče na nivo moralnog razvoja. Učenici gradskih škola su na višem nivou moralnog razvoja na sve tri subskale na nivou značajnosti 0,01. Na osnovu utvrđenih rezultata konstatiše se da je druga hipoteza većim dijelom potvrđena.

Moralno rasuđivanje je ispitivano na osnovu *Testa moralnog rasuđivanja-TMR*, u kom su učenici iznosili mišljenje na određenu moralnu dilemu. Nivo moralnog rasuđivanja učenika nije pokazao statistički značajne razlike u odnosu na većinu ispitivanih socio-pedagoških obilježja.

Postoji indikacija povezanosti uspjeha učenika i moralnog rasuđivanja. Iako nije značajna, očekivano je da uspješniji učenici bolje odgovore na postavljenu dilemu, s obzirom da se uspjeh pokazao kao bitan prediktor interkulturnosti ali i moralnog razvoja. Viši stepen moralnog rasuđivanja postižu i učenici čiji su roditelji obrazovani. Razlika nije značajna, iako su slična istraživanja dokazala postojanje razlike u nivou prepoznavanja dobrih i loših postupaka između djece koja žive sa roditeljima i koja žive u domovima za djecu. Složenost roditeljske uloge je potrebno ispitati i u narednim opsežnijim istraživanjima. Iako postoje navodi da se ponašanja učenika razlikuju u zavisnosti od materijalnog statusa, naše istraživanje nije potvrdilo razlike u moralnom razvoju. I u ovom slučaju, razlog tome može biti nesrazmjeran odnos prosječnih i iznadprosječnih, na osnovu čega nije moguće izvući bilo kakve pravilnosti. U nivou moralnog rasuđivanja lokacija škole koju učenici pohađaju je statistički značajan prediktor, čime je treća hipoteza većim dijelom potvrđena.

Dobijeni podaci navode da je statistički značajna povezanost pojave ispitanih na sva tri instrumenta. Učenici koji iskazuju pozitivnije stavove na skali interkulturnih kompetencija postižu i više stepene na skali moralnog razvoja ali i testu moralnog rasuđivanja. S obzirom da je za interkulturnu saradnju neophodno razumijevanje drugih kao i sposobnost empatije, jasno je da su upravo ove vještine osnova moralnog ponašanja pojedinca. Mogućnost saosjećanja i tolerancije prema vršnjacima koji su po bilo kom kriterijumu drugačiji od nas, rezultira boljom saradnjom i višim interkulturnim kompetencijama. Pored povezanosti interkulturnih kompetencija i moralnog razvoja na nivou 0,01 dokazana je i povezanost nivoa moralnog razvoja međusobno. Interkulturnost je istovremeno i uslov i posljedica moralnog djelovanja. Pomenute dimenzije se nadopunjaju, djeluju dvojako i zavise jedna od druge. Zaključuje se da je četvrta pomoćna hipoteza u potpunosti potvrđena.

Na osnovu odgovora dobijenih na sva tri instrumenta dokazano je da postoji statistički značajna povezanost između samoprocjena nivoa moralnog razvoja i postignuća na testu moralnog rasuđivanja učenika osnovne škole. Istraživanje je pokazalo da su moralna znanja preduslov moralnih uvjerenja i ponašanja ali da značajno koreliraju i sa moralnim rasuđivanjem. Odgovori na postavljene moralne dileme su istovremeno rezultat znanja, uvjerenja i ponašanja. Statistički značajna povezanost na nivou 0,01 postoji između moralnog rasuđivanja i sva tri

stepena moralnog razvoja. Na nivou cijelog instrumenta dokazana je povezanost 0,01. Na osnovu navedenog, peta hipoteza je prihvaćena u potpunosti.

Povezanost između samoprocjena interkulturnih kompetencija i postignuća moralnog rasuđivanja učenika osnovne škole se nije pokazala kao statistički značajna. Iako interkulturne kompetencije podrazumijevaju širok spektar osobina i pogleda na svijet ipak ne možemo konstatovati da značajno doprinose moralnom rasuđivanju. Ovi podaci u potpunosti odbacuju šestu postavljenu hipotezu.

Naučni doprinos ove disertacije ogleda se u originalnom metodološkom pristupu sa teorijskim utemeljenjem, te značajnim rezultatima do kojih se došlo primjenom instrumenata posebno konstruisanih za ovo istraživanje. Rezultati dobijeni na osnovu provjerenih istraživačkih metoda, imaju mnogostrukе koristi za dalje usmjeravanje vaspitno-obrazovne prakse. Pored toga što mogu poslužiti nastavnicima i stručnim saradnicima u školi, dobijeni odgovori na hipoteze su značajni i za roditelje. Unapređenje vaspitnog procesa je moguće temeljiti na zaključcima iznijetim u ovom radu, na osnovu kojih je moguća realizacija novih programa i kreiranje različitih radionica, na temu podsticanja interkulturnih kompetencija i moralnog razvoja. Neophodno je angažovanje svih učesnika dječijeg života, kroz podizanje svijesti o važnosti ove teme, ali i izgradnji stavova otvorenosti i tolerancije prema pripadnicima svih kultura. Moralno vaspitanje i vaspitanje za interkulturnost nije samo odgovornost škole i roditelja, nego kompletног društva koje bi kroz koordinaciju različitih institucija trebalo da postigne maksimalne pedagoške efekte. S obzirom da je istraživanje dokazalo međusobnu povezanost ispitivanih pojava, tj. interkulturnih kompetencija i moralnog razvoja i rasuđivanja, jasno je da vaspitanje treba da obuhvati oba segmenta. Pedagogija interkulturnosti svoja saznanja može da proširi na osnovu rezultata našeg istraživanja. Definisani su faktori interkulturnih kompetencija kao i stavovi o interkulturnim kompetencijama u odnosu na socio-pedagoška obilježja, na osnovu čega možemo da usmjeravamo buduće vaspitno djelovanje. Na temelju dobijenih rezultata moguće je postaviti ideje i za neka naredna istraživanja u oblasti društvenih nauka. Zavisnost interkulturnih kompetencija od nivoa obrazovanja roditelja je problem koji bi dodatno trebalo istražiti, na uzorku u kome bi dovoljan broj ispitanika bio sa osnovnom školom i sa sedmim stepenom stručne spreme. Pitanje materijalnog statusa je takođe dio koji bi bilo moguće detaljnije analizirati kroz neka buduća empirijska istraživanja.

Bez obzira na dobijene rezultate, rad doprinosi obogaćivanju teorija moralnosti i proučavanju interkulturnih kompetencija djece. Podizanje svijesti o važnosti razvoja interkulturnih kompetencija je siguran rezultat istraživanja ove teme.

## LITERATURA

- Aavik, A., Aavik, T. (2012). Personal Values And Self-Reported Child Rearing Activities Of Estonian And Russian Parents In Estonia. *Trames*, 16 (1), 63–76.
- Antonijević, R. (2013). *Opšta pedagogija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Amir, D., Jordan, M. R., & Rand, D. G. (2018). An uncertainty management perspective on long-run impacts of adversity: The influence of childhood socioeconomic status on risk, time, and social preferences. *Journal of Experimental Social Psychology*, 79, 217–226. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.07.014>. Očitano: 07.01.2024.
- Alzayed, H. F. (2020). *Critical period for intercultural and moral development: A cross-comparisons of public and private schools in Kuwait*. SAD: ProQuest LLC.
- Albert, I., Trommsdorff, G., Wisnubrata, L. (2009). Intergenerational transmission of values in different cultural contexts: a study in Germany and Indonesia. Preuzeto sa: [http://www.iaccp.org/sites/default/files/spetses\\_pdf/24\\_Albert.pdf](http://www.iaccp.org/sites/default/files/spetses_pdf/24_Albert.pdf)
- Al-Atawneh, M. (2009). Is Saudi Arabia a Theocracy? Religion and Governance in Contemporary Saudi Arabia. *Middle Eastern Studies*, Vol. 45, No. 5, 721-737.
- Ajanović, D. (1998). *Školska pedagogija*. Sarajevo: Prosvjetni list.
- Ajduković, M. i Kolesarić, V. (ur.). (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Zagreb: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske i Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mlađeži.
- Agosti, A. 1999. Insegnare a cooperare: per una nuova etica della didattica interculturale. U: L. Secco, A. Portera (ur.). *L'educazione umanistica inerculturale nelle agenzie educative*. Padova: CEDAM, 153–163.
- Anić, J. (1968). Učenici sa sela i učenici iz grada (Jedan prilog utvrđivanju razloga slabijeg uspjeha učenika putnika u centralnim osnovnim školama). *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, No. 19-20, 65-74.
- Antolović, N. (2020). *Razvoj morala kod djece*. Diplomski rad. Rijeka: Filozofski fakultet.

- Babli, K. (2012). *Moralni razvoj djece*. Diplomski rad. Osijek: Filozofski fakultet.
- Bastašić, Z. (1995). *Pubertet i adolescencija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Banks, J. A. (1999). *An introduction to multicultural education* (2 nd ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (1995). Multicultural Education and Curriculum Transformation. *The Journal of Negro Education*, Vol. 64, No.4.
- Baacke, D. (1997). *Medienpadagogik*. Tübingen: KoPad Verlag.
- Bandura, A. (1977). Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A., Ross, D. i Ross, SA (1961). Prijenos agresije oponašanjem agresivnih modela. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-82.
- Bratanic, M. (1993). *Mikropedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brkić, M. A., i Brkić, M. (2010). Dvije škole pod jednim krovom-od segregacije do koedukacije. *Hrvati u BIH: problem ustavnog položaja, kulturni razvoj i nacionalni identitet*. 83-105.
- Bulut, T. (2017). The Concept of Sadism in the Current Empirical Literature. *Zbornik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja*, 1 (36), 23-41.
- Berk, L.E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog obrazovanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bennett, M. (1993). A developmental model of intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, vol 27, 4, 421-443. Dostupno na: [Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory - ScienceDirect](#). Očitano 05.10.2023.
- Bennett, M. J. (1993) Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: M. Paige, (Ed.). *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 21- 71.
- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bedeković, V. (2011). Interkulturna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 139-149.

- Bedeković, V. (2015). *Interkulturna kompetentnost pedagoga u odgoju i obrazovanju za interkulturne odnose*. Virovitica: Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici.
- Bilić-Štefan, M. (2006). Uključivanje interkulturne komunikacijske kompetencije u poučavanje stranih jezika. *Odgojne znanosti*. 8(1), 279-288. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/26201> Pristupljeno 24.03.2014.
- Bužinkić, E., ur. (2016.) *Manifest o interkulturnom društvu*. Zagreb: Centar za mirovne studije. URL:[http://www.cms.hr/system/publication/pdf/62/Panel\\_o\\_interkulturnizmu\\_CMS\\_2\\_016..pdf](http://www.cms.hr/system/publication/pdf/62/Panel_o_interkulturnizmu_CMS_2_016..pdf). Očitano: 15.08.2022.
- Bedeniković , M. (2009). Uloga majke u školskom uspjehu djeteta. *Školski vjesnik*, 58 (3). Dostupno na: [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=122852](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=122852).
- Berčić, B. (1995.) *Realizam, relativizam, tolerancija*. Rijeka: Riječki kulturni dom.
- Brandt, M. M., & Stratner-Gregory, M. J. (1980). Effect of highlighting intention on intentionality and restitutive justice. *Developmental Psychology*, 16(2), 147–148. Preutezo sa: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.16.2.147>
- Boas, F. (1982). *Um primitivnog čovjeka*. Prosveta: Beograd.
- Burroughs, M.D. (2018). Ethics Across Early Childhood Education.Ethics Across the Curriculum—*Pedagogical Perspectives* (pp.245-260) U: Englehardt, E.E. i
- Buterin, M. (2013). *Interkulturna osjetljivost učenika srednjih škola*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Buterin, M., i Jagić, S. (2013). Razvoj interkulturne kompetencije u kontekstu kurikulumskih promjena. *Acta Iadertina*, 10, 1-10.
- Buterin, M. i Jagić, S. (2014). Razvoj interkulturne kompetencije u kontekstu kurikulumskih promjena. *Acta Iadertina*, 10, 1-10.
- Byram, M. (2000). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.

- Burušić, J. i Marković, N. (2010). Koliko daleko padaju jabuke od stabla? Odnos obrazovnih postignuća djece i obrazovne razine njihovih roditelja. *Društvena istraživanja*. 4-5, 709-730.
- Blečić M. i Mićanović, V. (2023). Podsticanje kulturnih različitosti u vrtiću u kojem borave romska i egipćanska djeca. *Naša škola*, XXIX, 1, 103-122.  
<https://doi.org/10.7251/NSK2301103B>
- Castels, M. (2002). *Moć identiteta*. Zagreb: Golden marketing.
- Chomsky, N. (2008). *Intervencije*. Zagreb: Profil international.
- Charon, J. M. (1999). *The Meaning of Sociology*. Upper Saddle River NJ: Prentice Hall.
- Campbell, J., Schermer, J. A., Villani, V. C., Nguyen, B., Vickers, L. i Vernon, P. A. (2009). A behavioral genetic study of the dark triad of personality. *Twin research and Human Genetics*, 12 (2), 132-136.
- Ciboci, L., Kanižaj, I. i Labaš, D. (2011). *Djeca medija: od marginalizacije do senzacije*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Corbaz, P. (2005). *Assessing the effect of foreign language immersion programs on intercultural sensitivity in elementary students, M. S. Thesis*. Oklahoma State University,  
<http://dc.library.okstate.edu/utils/getfile/collection/theses/id/3810/filename/3811.pdf>.
- Chen, Y., Zhu, L., & Chen, Z. (2013). Family income affects children's saltruistic behavior in the dictator game. *PLoS ONE*, 8 (11). Preuzeto sa: [Family Income Affects Children's Altruistic Behavior in the Dictator Game | PLOS ONE](#)
- Cunliffe, B. (1980). *Rimsko carstvo: narodi i civilizacija*. Beograd: Vuk Karadžić/Jugoslovenska revija.
- Čepčar, A. (2018). *Medijska pismenost djece osnovnoškolske dobi*. Diplomski rad. Osijek: Filozofski fakultet.
- Čorkalo Biruški, D. i Ajduković, D. (2009). Od dekonstrukcije do rekonstrukcije traumatizirane zajednice: primjer Vukovara. *Revija za socijalnu politiku*, 16 (1), 1-24.  
<https://doi.org/10.3935/rsp.v16i1.774>. Očitano: 22.04.2021.

- Darragh, J. C. (2006) *The Environment as the Third Teacher*. ERIC, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED493517.pdf>.
- Delors, J. (1998). *Učenje blago u nama*. Zagreb: Educa.
- Diković, M. (2013). : Ključne kompetencije učitelja u odgoju i obrazovanju za građanstvo. *Život i škola*, br. 29 (1), 59, 326. – 340.
- Drewes, A. A. (2008). Bobo revisited: What the research says. *International Journal of Play Therapy*, 17(1): 52-65.
- Devries, R. (1991). Sociomoral development in directinstruction, constructivist, and ecletic kindergarten programs: Study of children's enacted interpersonal understanding. *Early Childhood research Quarterly*, Vol 6, 4, 473-517. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(91\)90031-F](https://doi.org/10.1016/0885-2006(91)90031-F).
- Družinec, V. (2016). Transfer vrijednosti s roditelja na djecu. *Školski vjesnik : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, Vol. 65, No. 3, 475-488.
- Drandić, D. (2013.). Interkulturne kompetencije nastavnika i barijere u interkulturnoj komunikaciji. U: Posavec, K. i M. Sablić (ur.) *Pedagogija i kultura - Interkulturna pedagogija:prema novim razvojima znanosti o odgoju* (str.73-82). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.Bovee, C.L. i Thill, J.V. (2013). *Suvremena poslovna komunikacija*. Zagreb: Mate d.o.o.
- Dubois, D., Rucker, D. D., & Galinsky, A. D. (2015). Social class, power, and selfishness: When and why upper and lower class individuals behave unethically. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108(3), 436–449. Preuzeto sa : <https://doi.org/10.1037/pspi0000008>
- Delpit, L. (2003). Educators as 'seed people': Growing a new future. *Educational Researcher*, 32(7), 14–21.
- Djui, Dž. (1970). *Vaspitanje i demokratija. Uvod u filosofiju vaspitanja*. Cetinje: Obod.
- Emler, N., Renwick, S. & Malone, B. (1983). The relationship between moral reasoning and political orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1073-1080.

- Endicott, L., Bock, T., & Narvaez, D. (2003). Moral reasoning, intercultural development, and multicultural experiences: Relations and cognitive underpinnings. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 403-419. doi: 10.1016/S0147-1767(03)00030-0
- Fantini, A. E., (2000). *A central Concern: Developing Intercultural Competence*. SIT Occasional Paper Series.
- Fabian, A.P. (2008). *Empatija kod djece*. Dostupno na: [http://www.skole.hr/podsjecamo?news\\_id=1836](http://www.skole.hr/podsjecamo?news_id=1836)
- Foye, H., & Simeonsson, R. J. (1979) Quantitative and qualitative analyses of moral reasoning in children, adolescents, and adults of similar mental age. *Journal of Pediatric Psychology*, 4(2), 197–209. doi:10.1093/jpepsy/4.2.197
- Furnham, A., Richards, S. C., & Paulhus, D. L. (2013). The Dark Triad: A 10 year review. *Social & Personality Psychology Compass*, 7, 199–216.
- Frisancho, S., & Delgado, G. E. (2018). Moral education as intercultural moral education. *Intercultural Education*, 29(1), 18–39. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1405214>
- Frichand, A. (2011). Ispitivanje moralnog mišljenja adolescenata putem posrednih koncepata. *Psihološka istraživanja*, Vol. XIV (1) 2011. UDK: 159.923.2.072-053.6(497.7) ; 159.922.8.072(497.7) 67–84.
- Fullinwider, R. K. (1991). Science and Technology Education as Civic Education, in EuROPE, *America, and technology: philosophical perspectives*, 197, 197-215.
- Gaus, G. (2010). *The Order of Public Reason: A Theory of Freedom and Morality in a Diverse and Bounded World*. New York: Cambridge University Press
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York, Teachers College Press.
- Giligan, C. (1977). In different voice: Woman's conceptions of self and morality. *Harvard educational review*, 47 (4), 481-517. Očitano 02.08. 2024.: <https://psycnet.apa.org/doi/10.17763/haer.47.4.g6167429416hg510>

- Grusec, J. E., Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30: 4–19.
- Gopnik, A. (2009/2011). *Beba filozof*. Zagreb: Algoritam.
- Golubović, A. (2010). Filozofija odgoja. *Riječki teološki časopis*, 18(2), 609-624.
- Greenspan, S., I., (2009). *Sjajni klinci*. Buševec: Naklada Ostvarenje.
- Grbić, K., Sindik, J., i Vuko, M. (2013). Konstrukcija i preliminarna validacija upitnika spremnosti za školu. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici* 11, 147-169.
- Grdinić, L. I ; Lončarić, D.(2018) Socijalno-interpersonalna kreativnost i faze moralnog rasuđivanja učenika // *Darovitost, edukacija darovitih, inovacije i kreativnost u obrazovanju i psihologiji* / Krneta, Dragoljub (ur.).Banja Luka, 175-185  
doi:10.5281/zenodo.3776720.
- Gojević, A. (2018). *Interkulturna osjetljivost studenata nastavničkih studija*. Diplomski rad. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Grgić, A. (2020). *Uloga očeva u odgoju u razvoju djece*. Diplomski rad. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Gulbacher, M. (2006). *European Studies*. Uni Passau Verlag.
- Giligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory of women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gumplovic, L. (1883). *Der Rassenkampf*. Innsbruck: Wagner.
- Guinote, A., Cotzia, I., Sandhu, S., & Siwa, P. (2015). Social status modulates prosocial behavior and egalitarianism in preschool children and adults. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 112(3), 731–736. Preuzeto sa: <https://doi.org/10.1073/pnas.1414550112>
- Guo, R., Li, D., & Zhao, X. (2024). Children consider “who” and “what” when reasoning about rule changes: A comparative study of children from two cultures. *International Journal of Behavioral Development*. <https://doi.org/10.1177/01650254241246238>

- Grozdanić, P. (2021). *Stavovi studenata o interkulturnoj kompetenciji i implementaciji interkulturnih sadržaja u nastavi stranih jezika*. Diplomski rad. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. New York: Pantheon/Random House.
- Headey, B., Muffels, R., Wagner, G.(2014). Parents Transmit Happiness Along with Associated Values and Behaviors to Their Children: A Lifelong Happiness Dividend? *Social Indicators Research*, 116 (3): 909-933.
- Holma, K., Nokelainen, P., Tirri, K. (2009). Relationship of gender and academic achievement to Finnish students intercultural sensitivity. *High Ability Studies*, 20 (2), 187-200.
- Hoffman, M. L.(2003). *Empatija i moralni razvoj*. Beograd: Dereta.
- Hofmann, M. (2013). Interkulturnost, stranost, različitost. *Časopis studenata kroatistike*. 1(1), 10–34.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hren, D. (2008). *Utjecaj visokoškolskog obrazovanja na razvoj moralnog rasuđivanja osoba mlađe odrasle dobi*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Helms, J.E. (1993). Toward a model of White racial identity development. In J.E. Helms. *Black and White racial identity*, 49-66. New York: Greenwood.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2007). *Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. Kurikulum teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Školska knjiga.
- Hrvatić, N. (2007). Interkulturna pedagogija: nove paradigm. *Pedagogijska istraživanja*, 4,2,241-252.
- Headey, B., Muffels, R., Wagner, G.(2014).Parents Transmit Happiness Along with Associated Values and Behaviors to Their Children: A Lifelong Happiness Dividend? *Social Indicators Research*, 116 (3): 909-933.
- Ivanković, I. (2017). *Interkulturne odrednice dvojezičnog obrazovanja*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.

- Ilić, M. (2013). *Porodična pedagogija*. Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci, Nastavnički fakultet Univerziteta "Džemal Bijedić" u Mostaru.
- Itkovic, Z. (1997). *Opca metodika nastave*. Split: Knjizevni krug.
- Jambrešić, I. (2018). *Doprinos mračnih osobina ličnosti i moralnosti varanju u akademskom okruženju*. Master rad. Osijek: Filozofski fakultet.
- Jevtić, B., i Mikanović, B. (2012). Interkulturnost u očima nastavnika-problemi i perspektive. *Zbornik radova Pedagogija i kultura*, 139-150. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Jevtić, B., i Petrović, J.(2012). Interkulturno obrazovanje sa pogledom na budućnost. *Zbornik radova nauka i savremenih univerziteta*, 1, 25-36.
- Jojić, Lj. i Matasović, R. (2002). *Hrvatski enciklopedijski rječnik*. Zagreb: Novi liber.
- Jelić, M., Stojković, I. i Antonijević, R. (2022). Moralni razvoj i moralno vaspitanje učenika u školi. *Inovacije u nastavi*, XXXV, 1, 17–32. DOI: 10.5937/inovacije2201017J
- Jerković, Lj. i Ilić, M. (2020). Funkcionalnost porodice i moralna razvijenost učenika. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 50, 2 , 275-294.
- Jurčić, D. (2017). Teorijske postavke o medijima – definicije, funkcije i utjecaj. *Mostariensia*, 21 (1), 127-136.
- Jurešić, A. (2017). *Predrasude i stereotipi kao prepreke u interkulturnim susretima*. Završni rad. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Jelinčić D.A. (2010). *Kultura u izlogu*. Zagreb: Meandar Media.
- Joh, N. M. (2000). *Knowing, doing and the moral mind*. London: University of London Institute Education.
- Jospeh,M., i Devi, J. (2021). A study on moral reasoning and academic achievement of secondary school students in Sathyamangalam taluk of Erode district. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*. Vol. 12, No. 4, 1322-1327.
- Jung, M. H., Smeets, P., Stoop, J., & Vosgerau, J. (2023). Social status and unethical behavior: Two replications of the field studies in Piff et al. (2012). *Journal of Experimental Psychology: General*, 152(5), 1368–1378.<https://doi.org/10.1037/xge0001333>

- Kalin, B. (1998). *Povijest filozofije s odabranim tekstovima filozofa*, XXII izmjenjeno i dopunjeno izdanje. Zagreb: Školska knjiga.
- Katunarić, V. (2007). *Lica kulture*. Zagreb: Antibarbarus.
- Kačarić, N. (2016). *Doprinos verske nastave moralnom formiranju učenika*. Novi Sad: Centar za empirijska istraživanja religije.
- Kahn, J. V. (1976). Moral and cognitive development of moderately retarded, mildly retarded, and nonretarded individuals. *American Journal of Mental Deficiency*, 81(3), 209–214.
- Kim, Y. Y. (1991). Intercultural communication competence. In: Toomey, T., Korzenny, F. (ur.), *Cross-cultural interpersonal communication*. CA: Newberry Park, 259 – 275.
- Kirkpatrick, M., Delton, A. W., Robertson, T. E., & de Wit, H. (2015). Prosocial effects of MDMA: A measure of generosity. *Journal of Psychopharmacology*, 29(6), 661–668. <https://doi.org/10.1177/0269881115573806>. Očitano 10.10.2023.
- Kohn, M., L., Slomczynski, K., M., Schoenbach, C. (1986). Socialn Stratification and the Transmission of Values in the family: A Cross-National Assessment. *Sociological Forum*, 1 (1): 73-102.
- Kohlberg, L. (1968). The child as a moral philosopher. *Psychology today*, 2, 25-30.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (ed.) *Handbook of socialization theory and research*, 347-480. Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (2001). The Child as a Moral Philosopher U:C. Sommers i F. Sommers (ur), Vice and *Virtue in Everyday Life* (579-603). Orlando: Harcourt College Publishers.
- Koprek, I. (1995). *Kao dio mene* (etika – prijateljstvo – krepost). Zagreb: Hrvastko filozofsko društvo.
- Kostović, S., Đermanov, J. i Borovica, T. (2010). Izazovi interkulturnosti i neformalno obrazovanje. *U zborniku radova sa petog međunarodnog interdisciplinarnog simpozijuma "Susret kultura"*, knjiga 1, 185-192. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Kovačićek, P. (2023). *Socioekonomski status te rizična i delikventna ponašanja srednjoškolaca* (Master rad). Zagreb: Pravni fakultet.

- Kriauciūnienė, R. (2014). Some issues of the intercultural sensitivity and values. *Verbum*, 5, 216–227. [doi:10.15388/Verb.2014.5.5010](https://doi.org/10.15388/Verb.2014.5.5010).
- Kristjansson, K. (2002). *Justifying Emotions: Pride and Jealousy*. Abingdon: Routledge.
- Krulj-Drašković J, Marković, E. i Vidosavljević, S. (2017). Tolerancija kao preduslov interkulturne saradnje i savremenog obrazovanja. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren-Leposavić*, 11, 85-93.
- Klopotan, M. (2014). Kultura, ljudska priroda i moral. *Scopus XIII*, 26, 85-123.
- Kuničić, J. (1967). Moral i ljudsko društvo. *Crkva u svijetu*, Vol. 2 No. 5, 14-26. Preuzeto sa: <https://hrcak.srce.hr/file/136592>
- Klarin, M. (2002). Osjećaj usamljenosti i socijalno ponašanje djece školske dobi u kontekstu socijalne interakcije. *Ljetopis studijskog centra socijalnog rada*, 9 (2), 249-257.
- Ledić, J. (1999). *Moralna izobrazba danas-ima li to smisla?* Zagreb: EDUCA.
- Lebedina-Manzoni, M., Lotar, M. i Ricijaš, N. (2008). Podložnost vršnjačkom pritisku i samopoštovanje kod studenata. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44(1), 77 – 92.
- Lustig, M.W., Koester, J. (2003). *Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lončar, J. (2005). Globalizacija-pojam,nastanak i trendovi razvoja. *Geodaria* 10/1, 91-104.
- Mađarević, L. (2016). Moralni odgoj kao kultivacija emocija. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 157 (4), 459-473.
- Macháčik, D. (2006), Ku klúčovým kompetenciám učiteľa, U: Sirotova, M., Danek, J. (ur.) *Quo vadis visokoškolsky učitel*, (str. 86-90), Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Trnava.
- Maqsud, M. (1998). Moral orientation of Batswana high school pupils in South Africa. *Journal of Social Psychology*, 138(2), 255- 257.
- Masse, P., & Bernard, P. (1969). *Les dividendes du progrès*. Pariz: Éditions du Seuil.

- Međedović, J. i Petrović, B. (2016). Can there be an immoral morality? Dark personalitz traits as predictors of Moral foundations. *Psihologija*, 2016, Vol. 49(2), 185–197. DOI: 10.2298/PSI1602185M
- Mesić, M. (2007). Pojam kulture u raspravama o multikulturalizmu. *Nova Croatica: časopis za hrvatsku književnost i kulturu*, Vol. 1 (31)No.1 (51), 159-184.
- Milićević, M. i Protić, S. (2013). Istraživanja moralnog razvoja i moralnog rasuđivanja dece i adolescenata sa intelektualnom ometenošću. *Zbornik Instituta za kriminološka i sociološla istraživanja*. Vol XXXII,1, 95-110.
- Miljić, M. (2019). *Odnos moralnosti, empatije i altruističnog ponašanja*. Diplomski rad. Osijek: Filozofski fakultet.
- Miller, J. G., Kahle, S., & Hastings, P. D. (2015). Roots and benefits of costly giving: Children who are more altruistic have greater autonomic flexibility and less family wealth. *Psychological Science*, 26(7), 1038–1045. Preuzeto sa: <https://doi.org/10.1177/0956797615578476>
- Miliša, Z. (2008). Uloga medija u razvoju intertulturalne komunikacije. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (1), 219-231.
- Miliša, Z; Tolić, M; Vertovšek, N. (2009). *Mediji i mladi- prevencija ovisnosti o medijskoj manipulaciji*. Zagreb: Sveučilišna knjižara, ICEJ.
- Mikanović, B., Kovačević, B., Jevtić, B., Popović, K. (2016). Interkulturne kompetencije učenika osnovne škole. *Radovi* 24, 121-140.
- Mrnjaus, K. (2013). Interkulturnost u praksi-socijalna distanca prema drugaćnjima. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), 309 – 325.
- Mrnjaus, K. (2008). *Pedagoška promišljanja o vrijednostima*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Mlinarević, V. i Nemet, M. (2015). Mogućnosti razvijanja kompetencija učitelja za rad s romskom djecom. *U zborniku radova: Obrazovanje za interkulturnizam, Položaj Roma u odgoju i obrazovanju*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, 117-140.
- Mlinarević, V., Peko, A. i Ivanović, J. (2013). Interkulturno obrazovanje učitelja. *Napredak* 154 (1-2), 11-30.

- Moran, J. D., & McCullers, J. C. (1984). The effects of recency and story content on children's moral judgments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38(3), 447–455. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(84\)90087-0](https://doi.org/10.1016/0022-0965(84)90087-0)
- Mrše, S. , Petrović, D. , Gošović, R. i Jerotijević M. (2012) *Interkulturno obrazovanje*. Beograd: Fondacija za otvoreno društvo.
- Mršić, A. (2018). *Procesi definiranja problema i prioriteta u stvaranju inovacijske politike u Hrvatskoj iz perspektive diskurzivnog institucionalizma*. Doktorska disertacija. Zagreb: Fakultet političkih znanosti. <https://epale.ec.europa.eu/en/node/61505>. Očitano 12.12.2023
- Murray, (2001). *Moral Development and Moral Education: An Overview*, URL: <http://tigger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/overviewtext.html>
- Xiao, N.G., Quinn, P.C., Liu, S., Ge, L., Pascalis, O., & Lee, K. (2018). Older but not younger infants associate own-race faces with happy music and other-race faces with sad music. *Developmental science*, 212.
- Nedimović, T. (2012). *Kognitivno-razvojni pristup moralnom vaspitanju darovite dece: prednosti i ograničenja*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača. Pregledni rad.
- Narančić, M. (2017). Moralni razvoj i moralno vaspitanje kao aspekt celoživotnog razvoja ličnosti u odbrani zemlje. *Vojno delo*, Vol 69, br.6, 248-261.
- Nelson, S. A. (1980). Factors influencing young children's use of motives and outcomes as moral criteria. *Child Development*, 51(3), 823–829. <https://doi.org/10.2307/1129470>
- Nikšić, V. (2022). *Medijska pismenost roditelja i djece*. Diplomski rad. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Nikčević-Milković, A., Jerković, A., Belančić, T. (2013). *Nasilje među vršnjacima - postoji li razlika u gradskim, prigradskim i seoskim sredinama?* Gospic: Visoka učiteljska škola.
- Nikolić, M. (2017). Moralno rasuđivanje i njegovi korelati u selekcijskoj situaciji. *Arhiv za higijenu rada i toksikologiju*, Vol. 68 No. 1, 59-65.

- Nikolić, S. i Cvijanović, G. (2017). Interkulturno obrazovanje kao nova dimenzija školskog kurikuluma kroz implementaciju migranata u redovan školski sistem. *Pedagoška stvarnost* LXIII,2, 93-106.
- Nuriman, N., & Fauzan, F. (2017). The influence of Islamic moral values on the students' behavior in Aceh. *Dinamika Ilmu*, 275–290. <https://doi.org/10.21093/di.v17i2.835>
- Pašalić Kreso, A. (2016). Pravimo iskorake učeći jedni od drugih, u A. Pašalić Kreso (Ur.) *Zbornik radova odsjeka za pedagogiju. Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju.* 1 (1), 19.
- Paryente, B., Orr, E. (2010). Identity representations and intergenerational transmission of values: the case of a religious minority in Israel. *Papers on Social Representations*, 19: 23.1-23.36
- Pasturović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj. Kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo a kako društvo djeluje na obrazovanje.* Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop: osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja.* Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Peko, A., Mlinarević, V., Jindra, R. (2009). Interkulturno obrazovanje učitelja – što i kako poučavati, U: *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama*, (ur.: Peko, A., Mlinarević, V.), Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku i Nansen dijalog Centar Osijek, 131-182.
- Pejović-Milovančević, M. (2001). *Poremećaj ponašanja dece i omladine – moralni i psihopatološki faktori.* Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Pennington, D.C. (1997). *Osnove socijalne psihologije.* Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Pennington, D.C. (2001). *Osnove socijalne psihologije.* Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Petrović, M. (2011). *Moralni razvoj djece.* Diplomski rad. Osijek: Filozofski fakultet.
- Petrović, D. (2018). Sticanje interkulturnih kompetencija u svetu razvojnog modela interkulturnalne osetljivosti Miltona Beneta. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, IX,2, 27-44.

- Petričević, A. i Ivanek, I. (2018). Uloga i značaj nastavnika u promoviranju pozitivnih vrijednosti velikih migracija. *Gradovrh-časopis za književno-jezična, društvena i prirodnoznanstvena pitanja*, No. 14, 275-290. Tuzla: Matica Hrvatska.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. *Carmichael's manual of child psychology* (Vol. 1), 703-732 New York: Willey.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgement of the child*. New York: Free Press.
- Piff, P. K., Kraus, M. W., Côté, S., Cheng, B. H., & Keltner, D. (2010). Having less, giving more: The influence of social class on prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(5), 771–784. <https://doi.org/10.1037/a0020092>
- Piff, P. K., Stancato, D. M., Côté, S., Mendoza-Denton, R., & Keltner, D. (2012). Higher social class predicts increased unethical behavior. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 109(11), 4086–4091. Preuzeto sa: <https://doi.org/10.1073/pnas.1118373109>
- Pavlović, R. (2017). *Stavovi srednjoškolaca prema kulturnim različitostima*. Diplomski rad. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Petrović, M. (2011). *Moralni razvoj djece*. Diplomski rad. Osijek: Filozofski fakultet.
- Popović, B.V., i Miočinović, Lj. (1977). *Moralne vrednosti dece i mladih i njih razvoj*. Beograd: Prosveta.
- Popović, K. i Mikanović, B. (2019). Interkulturne kompetencije nastavnika i učenika. Banjaluka: Filozofski fakultet.
- Pritchard, M.S. ur: Ethics Across the Curriculum. *Pedagogical Perspectives*. Springer, 245.
- Pritchard, M. (1993). *Reasonable children*. Western Michigan University.
- Prišl, E. (2014). Modeli interkulturne kompetencije: *Pedagoška istraživanja*, 11 (2), 203-216.
- Prišl, E. (2011). Odgoj i obrazovanje za interkulturnu kompetenciju. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 53-70.
- Popović, B.V., i Ristić, Ž. (1989). *Moralna osoba*. Beograd: Prosveta.

- Proroković, A., Nikolić, M. i Šimić, N. (2017). Moral reasoning and its correlates in job applicants. *Archives of Industrial Hygiene and Toxicology*, 68(1), 59-65.
- Nunez, C., Nunez Mahdi, R., & Popma, L. (2007). *Intercultural sensitivity: From denial to intercultural competence*. Assen: Royal van Gorcum.
- Rathaus, S.A. (2000). *Temelji psihologije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Raboteg-Šarić, Z. (1995). *Psihologija altruizma*. Zagreb: Alineja.
- Raboteg-Šarić, Z i Brajša-Žganec, A. (2000). *Roditeljski odgojni postupci i problematično ponašanje djece u ranoj adolescenciji*. Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju.
- Radošević, G. (2020). *Interkulturna komunikacija i menadžment*. Istarsko Sveučilište. Specijalistički diplomski rad. view (nsk.hr). Očitano: 24.09.2023.
- Reidy, D.E., Zeichner, A., & Seibert, L.A. (2011). Unprovoked aggression: effects of psychopathic traits and sadism. *Journal of personality*, 79, 75-100. Doi:10.1111/j.1467-6494.2010.00691.x
- Reić Ercegovac, I., Koludrović M. (2012). Uloga životnih vrijednosti u objašnjenju stavova prema razvodu braka-međugeneracijska i unutarobiteljska perspektiva. *Sociologija i prostor*, 50 (2): 257-273.
- Reynolds, S. J., Dang, C. T., Yam, K. C., & Leavitt, K. (2014). The role of moral knowledge in everyday immorality: What does it matter if I know what is right? *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 123(2), 124-137. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2013.10.008>
- Rosenberg, M.B., (2006). *Nenasilna komunikacija-jezik života*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava.
- Rohan, M. P., Zanna, M. P. (1996). Value transmission in Families. U: C. Seligman, J. M. Olson, M. P. Zanna (ur.). *The psychology of values: The Ontario symposium* vol. 8 (str.253 - 276). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 571–645). John Wiley & Sons, Inc.
- Samovar, L.A., Porter, R.E. i McDaniel, E.R. (2013). *Komunikacija između kultura*. Zagreb: Slap.
- Sambolić, S. (2020). *Interkulturne kompetencije učitelja*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Selmanović, A. (2018). *Zastupljenost interkulturnih elemenata u sadržajima nastavnih predmeta društvenih nauka*. Magistarski rad. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Sekulić, N. (2019). *Uloga teorije socijalnog učenja i donošenja odluka u organizacijama*. Diplomski rad. Zagreb: Ekonomski fakultet.
- Singer, D.G., i Revenson, T.A. (1997). *A Piaget primer: how a child thinks*. Rev.ed, hardcover ed. Madison, Conn., International Universities Press.
- Schwitzgebel, E., & Rust, J. (2013). The moral behavior of ethics professors: Relationships among self-reported behavior, expressed normative attitude, and directly observed behavior. *Philosophical Psychology*, 27 (3), 293-327. <https://doi.org/10.1080/09515089.2012.727135>
- Shultz, T.R. & Schleifer, M. 1983. Towards a refinement of attribution concepts. In J. Jaspars, F. D. Fincham, & M. Hewstone (Eds.), *Attribution theory and research: Conceptual, developmental and social dimensions* (pp. 37-62). London: Academic.
- Shweder, R. A. (1991). *Thinking through Cultures: Expeditions in Cultural Psychology*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Spitzberg, B. H. (2000). *A model of Intercultural Communication Competence*. *Intercultural Communication*. A reade, Samover i E.E Porter. Belmont, CA: Wadsworth.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banjaluka: TT-Centar.
- Stipić, I. (2021). *Uloga Kohlbergove teorije moralnog razvoja u kontekstu odgoja za vrijednosti*. Diplomski rad. Split: Filozofski fakultet.

- Stojiljković, S. (1998). *Ličnost i moral*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Starčević, K. (2021). *Uloga odgajatelja u razvoju inkluzivnih i interkulturnih vrijednosti*. Master rad. Rijeka: Učiteljski fakultet.
- Šarić-Raboteg, Z. (1997). Uloga empatije i moralnog rasuđivanja u prosocijalnom ponašanju adolescenata. *Društvena istraživanja*, 6, 495-513.
- Šarić, Z. (1995). *Psihologija altruizma*. Zagreb: Alinea.
- Šimić Šašić, S., Klarin, M., Proroković, A. (2011). Sociekonomske prilike obitelji i kvaliteta obiteljske interakcije kao prediktori školskog uspjeha srednjoškolaca u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Makedoniji. *Ljetopis socijalnog rada*, 18 (1), 31-62.
- Šiljak, Z. S. (2021). Koliko se (ne)poznajemo toliko smo tolerantni? Muslimanke i muslimani o sebi i drugima u Bosni i Hercegovini. *Academy of Sciences and Arts of Bosnia and Herzegovina eBooks*. 16 (2), 69-106. <https://doi.org/10.5644/pi2020.195.04>
- Šustek, I. (2015). Analiza stavova učitelja i njihov utjecaj na interkulturni odgoj i obrazovanje. *U zborniku radova: Obrazovanje za interkulturnizam, Položaj Roma u odgoju i obrazovanju*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayer, 321-331.
- Šlezak, H. i Lapat, G. (2012). Interkulturnalna kompetencija učitelja u školama s romskom djecom. U Bartulović, M, Posavec, K. i Sablić, Marija (Ur.), *Pedagogija i kultura, Interkulturnalna pedagogija: prema novim razvojima znanosti o odgoju* (str. 300-306). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Tolić, M. (2009). Temeljni pojmovi suvremene medijske pedagogije. *Život i škola*, 22, 97-103.
- Težak, D. i Čudina – Obradović, M. (2005). *Priče o dobru, priče o zlu*. Zagreb: Školska knjiga.
- Thomas, J. (1993) *Doing Critical Ethnography*. Newbury Park, Calif., London and New Delhi: Sage.
- Tomašić, S. (2022). *Interkulturnalne kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi*. Diplomski rad. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Tomašević, S. (2011). Aristotel- o vrlini. *Nova Akropola*, 66, 8-14.

- Topić, I. (2010). Interkulturnizam u kurikulumu primarnog obrazovanja. *Napredak : časopis za pedagošku teoriju i praksu*. 151(3-4), 407-416. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/82716>  
Pristupljeno: 24.03.2024.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tureil, E., Smetana J.G. & Killen, M., (1991). Social Contexts in Social Cognitive Development. U: Kurtines, W.M. & Gewritz, J.L. *Handbook of Moral Behavior and Development Vol.II Research* (307-332). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Asssociates
- UNICEF. (2018). *Učiti živjeti zajedno*. Atar Roto Presse.
- Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A. (1998). *Dječja psihologija*. Zagreb:Naklada Slap.
- Vasta, R., Marshall, M. & Miller. S.A. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vahtarić, I. (2018). *Emocije gađenja i moralno rasuđivanje*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.[view \(unizg.hr\)](#). Očitano 22.02.2024.
- Varnum, M., Blais,C., Hampton, R., Brewer, A.(2015). *Social class affects neural empathic responses*. USA: Arizona State University, Department of Psychology.
- Veladžić, N i Selimić, M. (2017). *Diskurs o društvenim normama i socijalnoj kontroli*. Društvena i tehnička istraživanja.
- Veseličić, B. (2019). *Odnos emocionalne inteligencije i moralnog rasuđivanja kod studenata*. Diplomski rad. Osijek: Filozofski fakultet.
- Vlah, N. (2012). Samoprocjena ponašanja adolescenata na različitim razinama poremećaja u ponašanju. *Napredak*, 154 (1/2), 149-166.
- Vidosavljević, S., Vidosavljević, M. i Drašković, J. (2016). Interkulturna nastava u vaspitno-obrazovnom procesu. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, 10, 185-201.
- Visković, I. (2013). Međugeneracijski prijenos vrijednosti s roditelja na djecu adolescente u općini Tučepi. *Školski vjesnik - Časopis za pedagoška i školska pitanja*, 62, 2-3.
- Vukasović, A. (1977). *Moralni odgoj*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.

- Vukasović, A. (2010). Odgojna preobrazba u teleologiskom i aksiologiskom ozračju. *Odgojne znanosti*, 12 (1), 97-117.
- Vukasović, A. (1993). *Etika, moral, osobnost*. Zagreb: Školska knjiga i Filozofsko – teološki institut D. I.
- Vujčić, V. (1981). *Proturječnosti u moralom odgoju*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vuković, M. (2016). *Odnos moralnog rasuđivanja i nekih sociodemografskih karakteristika*. Diplomski rad. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Dodatak: Opšti komentar br. 7 – Ostvarivanje prava deteta u ranom detinjstvu – Komitet UN. Pedagoško-andragoški institut Filozofskog fakulteta u Beogradu i CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju
- Zhang, Q., i Zhao, H.H. (2017). An analytical overview of Kohlberg's theory of moral development in college moral education in mainland China. *Open Journal of Social Sciences*, 5 (8), 151-160
- Zubak, M. (2017). *Filozofski aspekti odgoja-što nam djeca govore o moralnosti?* Diplomski rad. Zagreb: Učiteljski fakultet. [view \(unizg.hr\)](#). Očitano 22.02.2024.
- Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 231 – 242.
- Walker, L. J. (1986). Sex differences in the development of moral reasoning: A rejoinder to Baumrind. *Child Development*, 57, 522-526.
- Wispé, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(2), 314-321. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.2.314>
- Wringe, C. (2006). Moral education, Beyond the Teaching of Right and Wrong. *Philosophy and Education*, vol. 14,25.
- Wolf, L.M. (2006). *Women's Intellectual Contributions to the Study of Mind and Society*. URL: <http://www.webster.edu/~woolfm/gilligan.html>, pristupljeno 12. 12. 2007.
- W.C. Crain. (1985). Theories of Development. *Prentice-Hall*, 118-136.

Internet izvori:

<https://www.medijskapismenost.hr/zasto-je-vazno-da-djeca-i-mladi-nauce-pretrazivati-informacije-na-internetu/>

<https://www.021.rs/story/Zivot/Porodica-i-dom/160699/Bebe-vec-sa-pola-godine-mogu-da-pokazu-rasizam.html>

[T-kit IKU.indd \(coe.int\)](#)

**PRIVOZI****Prilog 1. Istraživački instrumenti****Skala interkulturnih kompetencija – SIK**

- 1) Naziv škole:** \_\_\_\_\_
- 2) Pol:** a) muški      b) ženski
- 3) Razred:** a) VIII      b) IX
- 4) Školski uspjeh na polugodištu:** a) odličan b) vrlo dobar c) dobar d) dovoljan e) nedovoljan
- 5) Nivo obrazovanja majke:** a) osnovna škola b) srednja škola c) viša škola d) fakultet e) master  
f) doktorat
- 6) Nivo obrazovanja oca:** a) osnovna škola b) srednja škola c) viša škola d) fakultet e) master  
f) doktorat
- 7) Materijalni status:** a) ispodprosječan b) prosječan c) iznadprosječan

**UPUTSTVO**

U ovom istraživanju želimo saznati o interkulturnim kompetencijama. Molim vas da iskreno odgovorite na sve tvrdnje, kao da nijednu ne preskočite. Na tvrdnje odgovarate skalom: 1- nikad, 2- ponekad, 3- rijetko, 4- često, 5- uvijek  
Pored svake tvrdnje zaokružite samo jedan broj.

	Nikad	Ponekad	Rijetko	Često	Uvijek
1. Primjećujem kulturne razlike.	1	2	3	4	5
2. Jasno mi je šta podrazumijeva pojam interkulturnosti.	1	2	3	4	5
3. Smatram da kulturna različitost postoji na drugim mjestima ali ne i u mom okruženju.	1	2	3	4	5
4. Krećem se u okruženju koje je po svemu slično meni.	1	2	3	4	5
5. Mogao/la bih da se uklopim u zajednicu koja ne dijeli moj sistem vrijednosti.	1	2	3	4	5
6. Mogao/la bih da se prilagodim životu u bilo kojoj zemlji svijeta.	1	2	3	4	5
7. Osjećam se najugodnije ako živim u zajednici u kojoj ljudi izgledaju i ponašaju se kao ja.	1	2	3	4	5
8. Ako boravim sa pripadnicima različitih kultura osjećam se kao da su moje kulturne vrijednosti ugrožene.	1	2	3	4	5
9. Mogu da zamislim suživot sa različitim kulturama ali ne i međusobnu interakciju sa njima.	1	2	3	4	5
10. Loše komentarišem ljude koji izgledaju ili se ponašaju drugačije od mene.	1	2	3	4	5
11. Prihvatljivo je da me ljudi drugih nacija doživljavaju neprijateljski.	1	2	3	4	5
12. Vjerujem da bi se i druge zemlje trebale usmjeriti i razvijati prema socijalnim, ekonomskim i političkim sistemima moje zemlje.	1	2	3	4	5
13. Prema svim grupama ljudi se treba ponašati prijateljski.	1	2	3	4	5

14. Postoje razlike među ljudima i kulturama, ali bi svi trebalo da se usmjere na sličnosti.	1	2	3	4	5
15. Većina ljudskog ponašanja zavisi od pripadnosti kulturi.	1	2	3	4	5
16. Osnovni životni principi su slični u svim kulturama.	1	2	3	4	5
17. Manifestacije ljudskih emocija su univerzalne i prepoznatljive svugdje.	1	2	3	4	5
18. Svjestan/a sam ljudskih razlika i poštujem ih.	1	2	3	4	5
19. Verbalno i neverbalno ponašanje varira od kulture do kulture, ali svaka od njih je dostojna poštovanja.	1	2	3	4	5
20. Moji stavovi su jednako vrijedni kao i stavovi pripadnika druge kulture, religije ili nacije.	1	2	3	4	5
21. Prihvatio/la bih određene segmente druge kulture.	1	2	3	4	5
22. Mogu da razumijem stavove i ponašanja pripadnika drugih kulturnih grupa iako su drugačiji od mojih.	1	2	3	4	5
23. Druženje sa drugim kulturama, religijama i nacijama je korisno.	1	2	3	4	5
24. U mogućnosti sam analizirati i procjenjivati situacije iz različitih kulturnih prespektiva.	1	2	3	4	5
25. Prema vršnjacima druge kulturne grupe se odnosim jednako kao i prema pripadnicima moje kulture.	1	2	3	4	5
26. Cijenim različitosti ljudi i mogu da razumijem i prihvatom drugačije stavove, razmišljanja i ponašanja.	1	2	3	4	5
27. Različitosti su prilika da upoznam i naučim nešto novo.	1	2	3	4	5
28. U porodici sam vaspitan/na da su različitosti prednost.	1	2	3	4	5
29. Već sam imao/la neugodne situacije sa pripadnicima drugih kultura.	1	2	3	4	5
30. Osnova nesporazuma u komunikaciji je rezultat različite kulturne pripadnosti.	1	2	3	4	5
31. Šansa za sukob je ista bez obzira na to ko mi je sagovornik.	1	2	3	4	5
32. Želim da ostvarim interakciju sa vršnjacima iz različitih zemalja.	1	2	3	4	5
33. Nisam žrtva vlastitih predrasuda, i o drugima procjenjujem racionalno i objektivno.	1	2	3	4	5
34. Neugodno mi je kad sam u društvu vršnjaka druge kulture ili nacije.	1	2	3	4	5
35. Volio/la bih da imam više prilika za interkulturne interakcije.	1	2	3	4	5
36. Pojedini segmenti drugih kultura su bolji od kulture kojoj ja pripadam.	1	2	3	4	5
37. Pokušavam da usvojam običaje druge kulture ukoliko su ispravni.	1	2	3	4	5
38. Uspješno funkcionišem sa vršnjacima drugačijih pogleda na svijet od mene.	1	2	3	4	5
39. Osoba koja ima drugačiji vrijednosni sistem može da mi bude prijatelj.	1	2	3	4	5
40. Konflikte lakše oprostim prijateljima moje nacionalne pripadnosti nego ostalima.	1	2	3	4	5
41. Za člana grupe bih prihvatio/la pripadnika nacionalne manjine.	1	2	3	4	5
42. Sa pripadnicima drugih kultura se družim i kada mogu da biram drugačije.	1	2	3	4	5
43. Druženje sa vršnjacima različitim od mene, utiče na moje samopouzdanje.	1	2	3	4	5
44. Imam sposobnost lakog prilagođavanja novim ljudima i mjestima.	1	2	3	4	5
45. Imam empatiju prema svim ljudima bez obzira na etničku pripadnost.	1	2	3	4	5
46. Lakše se naljutim na pojedince koji se mnogo razlikuju od mene.	1	2	3	4	5
47. Mogu djelovati kao kulturni posrednik i biti veza između ljudi različitih kultura.	1	2	3	4	5
48. Loše ljudske osobine su rezultat kulturne pripadnosti.	1	2	3	4	5
49. Kada bih znao/la da će proći nekažnjeno ponašao/la bih se loše prema drugačijim vršnjacima.	1	2	3	4	5
50. Ravnodušan/na sam prema drugim kulturama.	1	2	3	4	5

51. Izbjegavam sukobe bez obzira ko mi je sagovornik.	1	2	3	4	5
52. Mogu da se krećem u istom prostoru sa pojedincima koji su drugačiji ali ne mogu da ostvarim interakciju sa njima.	1	2	3	4	5
53. Kada mi nešto loše kaže pripadnik nacionalne manjine više se uvrijedim nego kada mi to isto kaže neko drugi.	1	2	3	4	5
54. Postoji iskreno prijateljstvo između pripadnika različitih kultura.	1	2	3	4	5
55. Jezička barijera je jedina prepreka za ostvarivanje intenzivne interakcije sa pojedinim kulturama.	1	2	3	4	5
56. Moj prijatelj mora da zna moj maternji jezik, bez obzira odakle je.	1	2	3	4	5
57. Kod upoznavanja novih ljudi mi je bitan prvi utisak, a ne njihovo porijeklo.	1	2	3	4	5
58. Roditelji mi omogućuju da razvijem interkulturne kompetencije.	1	2	3	4	5
59. Imam prilike za razvoj interkulturnih komunikacijskih vještina.	1	2	3	4	5
60. Interkulturne kompetencije smatram bitnim segmentom ličnosti.	1	2	3	4	5
61. Smetalo bi mi da u mom okruženju živi pripadnik druge rase.	1	2	3	4	5
62. Osjećam se nebezbedno kada sam u društvu druge nacije ili rase.	1	2	3	4	5
63. Spreman/na sam da unaprijedim svoje sposobnosti komunikacije prema svim društvenim zajednicama.	1	2	3	4	5
64. Verbalna komunikacija je jedini vid komunikacije sa drugim kulturama.	1	2	3	4	5
65. Moja sreća zavisi od kulturne pripadnosti ljudi koji me okružuju.	1	2	3	4	5

**Skala nivoa moralnog razvoja učenika – SNMRU****UPUTSTVO**

U ovom istraživanju želimo ispitati moralni razvoj učenika. Molim vas da iskreno odgovorite na sve tvrdnje i da nijednu ne preskočite. Na tvrdnje odgovarate skalom: 1- nikad, 2- ponekad, 3- rijetko, 4-često, 5 uvijek

Pored svake tvrdnje zaokružite samo jedan broj.

	Nikad	Ponekad	Rijetko	Često	Uvijek
1. Razlikujem dobro od lošeg ponašanja.	1	2	3	4	5
2. Poznajem pravila ponašanja.	1	2	3	4	5
3. Imam moralne dileme.	1	2	3	4	5
4. Mogu da razlikujem humor od provokacije.	1	2	3	4	5
5. Prepoznam ponašanje koje nije moralno.	1	2	3	4	5
6. Postoje situacije u kojima je laž opravdana.	1	2	3	4	5
7. Kleveta je loš postupak.	1	2	3	4	5
8. Mogu da navedem primjere nemoralnog ponašanja.	1	2	3	4	5
9. Diskriminacija je u pravilu loš postupak.	1	2	3	4	5
10. Prepoznam loše ponašanje vršnjaka.	1	2	3	4	5
11. Osjetljiv/a sam na probleme drugih i primjetim kad im je potrebna pomoć.	1	2	3	4	5
12. Fizička kazna treba da se upotrebljava.	1	2	3	4	5
13. Svjestan/a sam kada napravim neki loš postupak.	1	2	3	4	5
14. Siguran/na sam šta je ispravno u pojedinim situacijama.	1	2	3	4	5
15. Nisam siguran/na šta je moralno neprihvatljivo.	1	2	3	4	5
16. Govor mržnje može da bude opravdan.	1	2	3	4	5
17. Mogu da identifikujem moralne devijacije u svom okruženju.	1	2	3	4	5
18. Prepoznam kada je neko žrtva verbalnog nasilja.	1	2	3	4	5
19. Sva društvena pravila znam.	1	2	3	4	5
20. Prema svim ljudima bez obzira na različitosti se treba ponašati sa poštovanjem.	1	2	3	4	5
21. Društvena pravila su potrebna i opravdana.	1	2	3	4	5
22. Razumijem moralne zahtjeve koje mi postavljaju roditelji i nastavnici.	1	2	3	4	5
23. Loše postupke izbjegavam jer mislim da time nanosim štetu drugima.	1	2	3	4	5
24. Svoja uvjerenja temeljim na predrasudama.	1	2	3	4	5
25. Siguran/na sam šta je moralno bez da slušam roditelje.	1	2	3	4	5
26. Moje mišljenje je u suprotnosti sa opštim pravilima.	1	2	3	4	5
27. Vjerujem da je ispravno samo ono što odrasli kažu.	1	2	3	4	5
28. Imam potrebu da preispitujem smisao pravila koja se postavljaju pred mene.	1	2	3	4	5
29. Znam da navedem moralna pravila ali ih ne razumijem.	1	2	3	4	5
30. Uvjeren sam da se u životu treba voditi isključivo načelima pravde.	1	2	3	4	5
31. Pravila koja postavi autoritet treba poštovati bez izuzetka.	1	2	3	4	5

32. Analiziram sva pravila prije nego ih usvojim.	1	2	3	4	5
33. Smatram da cilj opravdava sredstvo.	1	2	3	4	5
34. Samostalno procjenjujem šta je loše bez obzira na društvene norme.	1	2	3	4	5
35. Bitan mi je samo lični interes bez obzira na cijenu toga.	1	2	3	4	5
36. Imam čvrste stavove o tome šta je dobro a šta loše.	1	2	3	4	5
37. Sam/a mogu da primjetim neke društvene nepravde.	1	2	3	4	5
38. Imam potrebu da se konsultujem sa drugima kada treba da odlučim šta je ispravno.	1	2	3	4	5
39. Osjećam da su moji stavovi rezultat roditeljske instrukcije.	1	2	3	4	5
40. Moje mišljenje je nezavisno od drugih pojedinaca.	1	2	3	4	5
41. Ponašam se onako kako želim da se drugi ponašaju prema meni.	1	2	3	4	5
42. Volim da pomažem drugima.	1	2	3	4	5
43. Reagujem kada vidim da se neko ne ponaša po moralnim standardima.	1	2	3	4	5
44. Dobre stvari koje uradim su najčešće nagovor drugih.	1	2	3	4	5
45. Ponašam se u skladu sa moralnim znanjima i uvjerenjima.	1	2	3	4	5
46. Radim dobre stvari koje su rezultat mojih uvjerenja.	1	2	3	4	5
47. Učestvujem u humanitarnim akcijama.	1	2	3	4	5
48. Kada bih znao/la da će proći nekažnjeno ponašao/la bih se drugačije.	1	2	3	4	5
49. Spreman/na sam da se suprotstavim ponašanju koje nije u skladu sa moralnim standardima.	1	2	3	4	5
50. Ponudim pomoć drugima, bez obzira da li se to od mene očekuje.	1	2	3	4	5
51. Pomažem svima bez obzira na religiju, naciju ili kulturu.	1	2	3	4	5
52. Ponašam se u skladu sa moralnim pravilima.	1	2	3	4	5
53. Reagujem kada u okolini primjetim bilo kakvo ponašanje koje ugrožava nekog drugog.	1	2	3	4	5
54. Tolerišem nasilje u svom okruženju.	1	2	3	4	5
55. Ukoliko se nepravda ne tiče lično mene, ne smeta mi.	1	2	3	4	5
56. Loše postupke činim samo iz neznanja.	1	2	3	4	5
57. Moralne principe poštujem i verbalno i ponašanjem.	1	2	3	4	5
58. Donosim pogrešne moralne odluke.	1	2	3	4	5
59. U svemu naučenom o moralu pronalazim i praktičnu primjenu.	1	2	3	4	5
60. Svojim ponašanjem kršim moralna uvjerenja.	1	2	3	4	5

**Test moralnog rasuđivanja – TMR**

Žena teško bolesnog čovjeka se našla u veoma nezavidnoj životnoj situaciji. Doktori su procjenili da je čovjeku ostalo još nekoliko mjeseci života. U istoj bolnici se nalazila mlada djevojka kojoj je bila hitno potrebna transplatacija srca. Novo srce bi joj spasilo život ukoliko bi se transplatacija izvršila na vrijeme. Doktori su pitali suprugu bolesnog čovjeka za saglasnost o darovanju organa iako je postojala mogućnost da čovjek ne preživi operaciju. Supruga je trebala da doneše odluku u roku od 24h. Ona je odlučila da neće dozvoliti transplataciju. Ispod se nalaze argumenti protiv njene odluke. U kojoj mjeri ih smatrate prihvatljivim?

Stepeni označavaju: -3) apsolutno neprihvatljivo; -2) prilično neprihvatljivo; -1) neprihvatljivo uz mali stepen slaganja; 1) prihvatljivo sa malim stepenom neslaganja; 2) većinom prihvatljivo i 3) skroz prihvatljivo.

	-3	-2	-1	1	2	3
Nije se složila sa transplatacijom jer bi morala da se suoči sa porodicom i prijateljima koji ne bi podržali njenu odluku.	-3	-2	-1	1	2	3
Zato što se nije složila sa transplatacijom, osjećaće se loše i imaće grižnju savjesti.	-3	-2	-1	1	2	3
Ona je bila jedina koja je mogla da spasi život djevojke. Da je odlučila drugačije djevojka bi imala dug i srećan život i svi bi bili sretniji zbog toga.	-3	-2	-1	1	2	3
Nije bila saglasna sa transplatacijom i time je osporila politiku bolnice koja daje prednost mlađim pacijentima u hitnim slučajevima.	-3	-2	-1	1	2	3
Zato što je donijela takvu odluku, moraće da se suoči da gnjevom roditelja preminule djevojke.	-3	-2	-1	1	2	3
Stanje bolesne djevojke i njene šanse za dug život opravdavaju kršenje bračne odanosti suprugu i borbe za njegov život.	-3	-2	-1	1	2	3

**Prilog 2: Primjer popunjениh instrumenata:****SKALER INTERKULTURALNIH KOMPETENCIJA- SIK**

- 1) Naziv škole: Milutin Bojić, OŠ
- 2) Pol: a) muški  b) ženski
- 3) Razred:  VIII b) IX
- 4) Školski uspjeh na polugodištu: a) odličan b) vrlo dobar  c) dobar d) dovoljan e) nedovoljan
- 5) Nivo obrazovanja majke: a) osnovna škola  b) srednja škola c) viša škola d) fakultet e) master  
f) doktorat
- 6) Nivo obrazovanja oca: a) osnovna škola  b) srednja škola c) viša škola d) fakultet e) master  
f) doktorat
- 7) Materijalni status: a) ispod prosječan  b) prosječan c) iznad prosječan

**UPUTSTVO**

U ovom istraživanju želimo saznati o interkulturnim kompetencijama. Molim vas da iskreno odgovorite na sve tvrdnje, kao da nijednu ne preskočite. Na tvrdnje odgovarate skalom: 1- nikad, 2- ponekad, 3- rijetko, 4- često, 5- uvijek

Pored svake tvrdnje zaokružite samo jedan broj.

	Nikad	Ponekad	Rijetko	Često	Uvijek
1. Jasno mi je šta podrazumijeva pojam interkulturnosti.	1	2	3	4	<input checked="" type="radio"/> 5
2. Krećem se u okruženju koje je po svemu slično meni.	1	2	3	<input checked="" type="radio"/> 4	5
3. Mogao/la bih da se uklopim u zajednicu koja ne dijeli moj sistem vrijednosti.	<input checked="" type="radio"/> 1	2	3	4	5
4. Mogao/la bih da se prilagodim životu u bilo kojoj zemlji svijeta.	1	2	<input checked="" type="radio"/> 3	4	5
5. Osjećam se najugodnije ako živim u zajednici u kojoj ljudi izgledaju i ponašaju se kao ja.	1	<input checked="" type="radio"/> 2	3	4	5
6. Mogu da zamislim suživot sa različitim kulturama ali ne i međusobnu interakciju sa njima.	<input checked="" type="radio"/> 1	2	3	4	5
7. Prema svim grupama ljudi se treba ponašati prijateljski.	1	2	3	4	<input checked="" type="radio"/> 5
8. Postoje razlike među ljudima i kulturama, ali bi svi trebalo da se usmjere na sličnosti.	1	2	<input checked="" type="radio"/> 3	4	5
9. Osnovni životni principi su slični u svim kulturama.	1	2	<input checked="" type="radio"/> 3	4	5
10. Manifestacije ljudskih emocija su univerzalne i prepoznatljive svugdje.	1	2	3	<input checked="" type="radio"/> 4	5
11. Svestan/a sam ljudskih razlika i poštujem ih.	1	2	3	4	<input checked="" type="radio"/> 5
12. Verbalno i neverbalno ponašanje varira od kulture do kulture, ali svaka od njih je dostojna poštovanja.	1	2	3	<input checked="" type="radio"/> 4	5
13. Moji stavovi su jednakov vrijedni kao i stavovi pripadnika druge kulture, religije ili nacije.	1	2	3	<input checked="" type="radio"/> 4	5
14. Prihvatio/la bih određene segmente druge kulture.	<input checked="" type="radio"/> 1	2	3	4	5

15. Mogu da razumijem stavove i ponašanja pripadnika drugih kulturnih grupa iako su drugačiji od mojih.	1	2	3	4	5
16. Druženje sa drugim kulturama, religijama i nacijama je korisno.	1	2	3	4	5
17. U mogućnosti sam analizirati i procjenjivati situacije iz različitih kulturnih prespektiva.	1	2	3	4	5
18. Prema vršnjacima druge kulturne grupe se odnosim jednako kao i prema pripadnicima moje kulture.	1	2	3	4	5
19. Cijenim različitosti ljudi i mogu da razumijem i prihvatom drugačije stavove, razmišljanja i ponašanja.	1	2	3	4	5
20. Različitosti su prilika da upoznam i naučim nešto novo.	1	2	3	4	5
21. U porodici sam vaspitan/na da su različitosti prednost.	1	2	3	4	5
22. Šansa za sukob je ista bez obzira na to ko mi je sagovornik.	1	2	3	4	5
23. Želim da ostvarim interakciju sa vršnjacima iz različitih zemalja.	1	2	3	4	5
24. Nisam žrtva vlastitih predrasuda, i o drugima procjenjujem racionalno i objektivno.	1	2	3	4	5
25. Volio/la bih da imam više prilika za interkulturne interakcije.	1	2	3	4	5
26. Uspješno funkcionišem sa vršnjacima drugačijih pogleda na svijet od mene.	1	2	3	4	5
27. Osoba koja ima drugačiji vrijednosni sistem može da mi bude prijatelj.	1	2	3	4	5
28. Za člana grupe bih prihvatio/la pripadnika nacionalne manjine.	1	2	3	4	5
29. Sa pripadnicima drugih kultura se družim i kada mogu da biram drugačije.	1	2	3	4	5
30. Druženje sa vršnjacima različitim od mene, utiče na moje samopouzdanje.	1	2	3	4	5
31. Imam sposobnost lakog prilagođavanja novim ljudima i mjestima.	1	2	3	4	5
32. Imam empatiju prema svim ljudima bez obzira na etničku pripadnost.	1	2	3	4	5
33. Mogu djelovati kao kulturni posrednik i biti veza između ljudi različitih kultura.	1	2	3	4	5
34. Loše ljudske osobine su rezultat kulturne pripadnosti.	1	2	3	4	5
35. Ravnodušan/na sam prema drugim kulturama.	1	2	3	4	5
36. Izbjegavam sukobe bez obzira ko mi je sagovornik.	1	2	3	4	5
37. Mogu da se krećem u istom prostoru sa pojedincima koji su drugačiji ali ne mogu da ostvarim interakciju sa njima.	1	2	3	4	5
38. Postoji iskreno prijateljstvo između pripadnika različitih kultura.	1	2	3	4	5
39. Jezička barijera je jedina prepreka za ostvarivanje intenzivne interakcije sa pojedinim kulturama.	1	2	3	4	5
40. Kod upoznavanja novih ljudi mi je bitan prvi utisak, a ne njihovo porijeklo.	1	2	3	4	5
41. Roditelji mi omogućuju da razvijem interkulturne kompetencije.	1	2	3	4	5
42. Imam prilike za razvoj interkulturnih komunikacijskih vještina.	1	2	3	4	5
43. Interkulturne kompetencije smatram bitnim segmentom ličnosti.	1	2	3	4	5
44. Spreman/na sam da unaprijedim svoje sposobnosti komunikacije prema svim društvenim zajednicama.	1	2	3	4	5

**SKALER NIVOA MORALNOG RAZVOJA UČENIKA- SNMRU**

**UPUTSTVO**

U ovom istraživanju želimo ispitati moralni razvoj učenika. Molim vas da iskreno odgovorite na sve tvrdnje i da nijednu ne preskočite. Na tvrdnje odgovarate skalom: 1- nikad, 2- ponekad, 3- rijetko, 4- često, 5 uvijek.

Pored svake tvrdnje zaokružite samo jedan broj.

	Nikad	Ponekad	Rijetko	Često	Uvijek
1. Razlikujem dobro od lošeg ponašanja.	1	2	3	4	(5)
2. Poznajem pravila ponašanja.	1	2	3	(4)	5
3. Imam moralne dileme.	1	(2)	3	4	5
4. Mogu da razlikujem humor od provokacije.	1	2	3	(4)	5
5. Prepoznajem ponašanje koje nije moralno.	1	2	3	4	(5)
6. Postoje situacije u kojima je laž opravdana.	1	2	(3)	4	5
7. Kleveta je loš postupak.	1	2	3	4	(5)
8. Mogu da navedem primjere nemoralnog ponašanja.	1	2	3	4	(5)
9. Diskriminacija je u pravilu loš postupak.	1	2	3	(4)	5
10. Prepoznajem loše ponašanje vršnjaka.	1	2	3	4	(5)
11. Osjetljiv/a sam na probleme drugih i primjetim kad im je potrebna pomoć.	1	2	3	4	(5)
12. Svestan/a sam kada napravim neki loš postupak.	1	2	3	(4)	5
13. Siguran/na sam šta je ispravno u pojedinim situacijama.	1	(2)	3	4	5
14. Nisam siguran/na šta je moralno neprihvatljivo.	1	2	3	(4)	5
15. Mogu da identifikujem moralne devijacije u svom okruženju.	1	2	(3)	4	5
16. Prepoznajem kada je neko žrtva verbalnog nasilja.	1	2	3	(4)	5
17. Sva društvena pravila znam.	1	2	3	4	(5)
18. Prema svim ljudima bez obzira na različitosti se treba ponašati sa poštovanjem.	1	(2)	3	4	5
19. Društvena pravila su potrebna i opravdana.	1	2	(3)	4	5
20. Razumijem moralne zahtjeve koje mi postavljaju roditelji i nastavnici.	1	2	3	(4)	5
21. Loše postupke izbjegavam jer mislim da time nanosim štetu drugima.	1	2	3	4	(5)
22. Svoja uvjerenja temeljim na predrasudama.	(1)	2	3	4	5

23. Siguran/na sam šta je moralno bez da slušam roditelje.	1	2	(3)	4	5
24. Imam potrebu da preispitujem smisao pravila koja se postavljaju pred mene.	1	2	3	4	(5)
25. Znam da navedem moralna pravila ali ih ne razumijem.	1	(2)	3	4	5
26. Pravila koja postavi autoritet treba poštovati bez izuzetka.	1	2	(3)	4	5
27. Analiziram sva pravila prije nego ih usvojim.	1	(2)	3	4	5
28. Smatram da cilj opravdava sredstvo.	1	2	(3)	4	5
29. Samostalno procjenjujem šta je loše bez obzira na društvene norme.	1	2	3	(4)	5
30. Imam čvrste stavove o tome šta je dobro a šta loše.	1	2	3	4	(5)
31. Sam/a mogu da primjetim neke društvene nepravde.	1	2	3	4	(5)
32. Imam potrebu da se konsultujem sa drugima kada treba da odlučim šta je ispravno.	1	(2)	3	4	5
33. Osjećam da su moji stavovi rezultat roditeljske instrukcije.	1	(2)	3	4	5
34. Moje mišljenje je nezavisno od drugih pojedinaca.	1	2	(3)	4	5
35. Ponašam se onako kako želim da se drugi ponašaju prema meni.	1	2	3	4	(5)
36. Volim da pomažem drugima.	1	2	3	4	(5)
37. Reagujem kada vidim da se neko ne ponaša po moralnim standardima.	1	2	3	(4)	5
38. Ponašam se u skladu sa moralnim znanjima i uvjerenjima.	1	2	3	(4)	5
39. Radim dobre stvari koje su rezultat mojih uvjerenja.	1	2	3	(4)	5
40. Učestvujem u humanitarnim akcijama.	1	2	(3)	4	5
41. Spreman/na sam da se suprotstavim ponašanju koje nije u skladu sa moralnim standardima.	1	2	(3)	4	5
42. Ponudim pomoći drugima, bez obzira da li se to od mene očekuje.	1	2	3	4	(5)
43. Pomažem svima bez obzira na religiju, naciju ili kulturu.	1	2	3	4	(5)
44. Ponašam se u skladu sa moralnim pravilima.	1	2	(3)	4	5
45. Reagujem kada u okolini primjetim bilo kakvo ponašanje koje ugrožava nekog drugog.	1	2	(3)	4	5
46. Loše postupke činim samo iz neznanja.	1	2	3	4	(5)
47. Moralne principe poštujem i verbalno i ponašanjem.	1	2	3	4	(5)
48. U svemu naučenom o moralu pronalazim i praktičnu primjenu.	1	2	3	(4)	5

**TEST MORALNOG RASUDIVANJA- (TMR)**

Žena teško bolesnog čovjeka se našla u veoma nezavidnoj životnoj situaciji. Doktori su procjenili da je čovjeku ostalo još nekoliko mjeseci života. U istoj bolnici se nalazila mlada djevojka kojoj je bila hitno potrebna transplantacija srca. Novo srce bi joj spasilo život ukoliko bi se transplantacija izvršila na vrijeme. Doktori su pitali suprugu bolesnog čovjeka za saglasnost o darovanju organa iako je postojala mogućnost da čovjek ne preživi operaciju. Supruga je terbala da doneše odluku u roku od 24h. Ona je odlučila da neće dozvoliti transplantaciju. Ispod se nalaze argumenti protiv njene odluke. U kojoj mjeri ih smatrate prihvatljivim?

- 3) apsolutno neprihvatljivo
- 2) prilično neprihvatljivo
- 1) neprihvatljivo uz mali stepen slaganja
- 1) prihvatljivo sa malim stepenom neslaganja
- 2) većinom prihvatljivo
- 3) skroz prihvatljivo

Nije se složila sa transplantacijom jer bi morala da se suoči sa porodicom i prijatelima koji ne bi podržali njenu odluku.	-3	-2	<u>-1</u>	1	2	3
Zato što se nije složila sa transplantacijom, osjećaće se loše i imaće grižnju savjesti.	-3	-2	-1	1	<u>2</u>	3
Ona je bila jedina koja je mogla da spasi život djevojke. Da je odlučila drugačije djevojka bi imala dug i srećan život i sví bi bili sretniji zbog toga.	-3	-2	-1	<u>1</u>	2	3
Nije bila saglasna sa transplantacijom i time je osporila politiku bolnice koja daje prednost mlađim pacijentima u hitnim slučajevima.	-3	<u>-2</u>	-1	1	2	3
Zato što je donijela takvu odluku, moraće da se suoči da gnjevom roditelja premule djevojke.	-3	-2	-1	1	<u>2</u>	3
Stanje bolesne djevojke i njene šanse za dug život opravdavaju kršenje bračne odanosti suprugu i borbe za njegov život.	-3	-2	-1	1	2	<u>3</u>

### Prilog 3. Računarsko statistički pokazatelji:

```

FACTOR
/VARIABLES k3 k4 k7 k11 k13 k15 k16 k17 k18 k19 k20 k23 k25 k28 k29 k32 k37
k38 k40 k41 k42 k43 k44
/MISSING PAIRWISE
/ANALYSIS k3 k4 k7 k11 k13 k15 k16 k17 k18 k19 k20 k23 k25 k28 k29 k32 k37
k38 k40 k41 k42 k43 k44
/PRINT INITIAL KMO EXTRACTION ROTATION
/FORMAT SORT BLANK(.30)
/PLOT EIGEN
/CRITERIA FACTORS(4) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25) DELTA(0)
/ROTATION OBLIMIN
/METHOD=CORRELATION.

```

## Factor Analysis

[DataSet1] C:\Users\User\Desktop\Marija Tomic 20.10.sav

### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.942
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	9162.940
	df	253
	Sig.	.000

### Communalities

	Initial	Extraction
k3	1.000	.438
k4	1.000	.471
k7	1.000	.485
k11	1.000	.579
k13	1.000	.481
k15	1.000	.531
k16	1.000	.524
k17	1.000	.432
k18	1.000	.530
k19	1.000	.514

k20	1.000	.481
k23	1.000	.453
k25	1.000	.471
k28	1.000	.509
k29	1.000	.489
k32	1.000	.410
k37	1.000	.498
k38	1.000	.474
k40	1.000	.469
k41	1.000	.598
k42	1.000	.674
k43	1.000	.508
k44	1.000	.510

Extraction Method: Principal

Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings	
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance
1	7.532	32.749	32.749	7.532	32.749
2	1.621	7.048	39.797	1.621	7.048
3	1.261	5.481	45.279	1.261	5.481
4	1.116	4.853	50.132	1.116	4.853
5	.947	4.116	54.248		
6	.870	3.782	58.030		
7	.820	3.565	61.595		
8	.770	3.346	64.941		
9	.751	3.266	68.207		
10	.684	2.974	71.181		
11	.628	2.729	73.910		
12	.613	2.667	76.577		
13	.599	2.604	79.181		
14	.583	2.536	81.717		
15	.553	2.404	84.122		
16	.534	2.321	86.443		
17	.512	2.225	88.668		
18	.484	2.102	90.770		

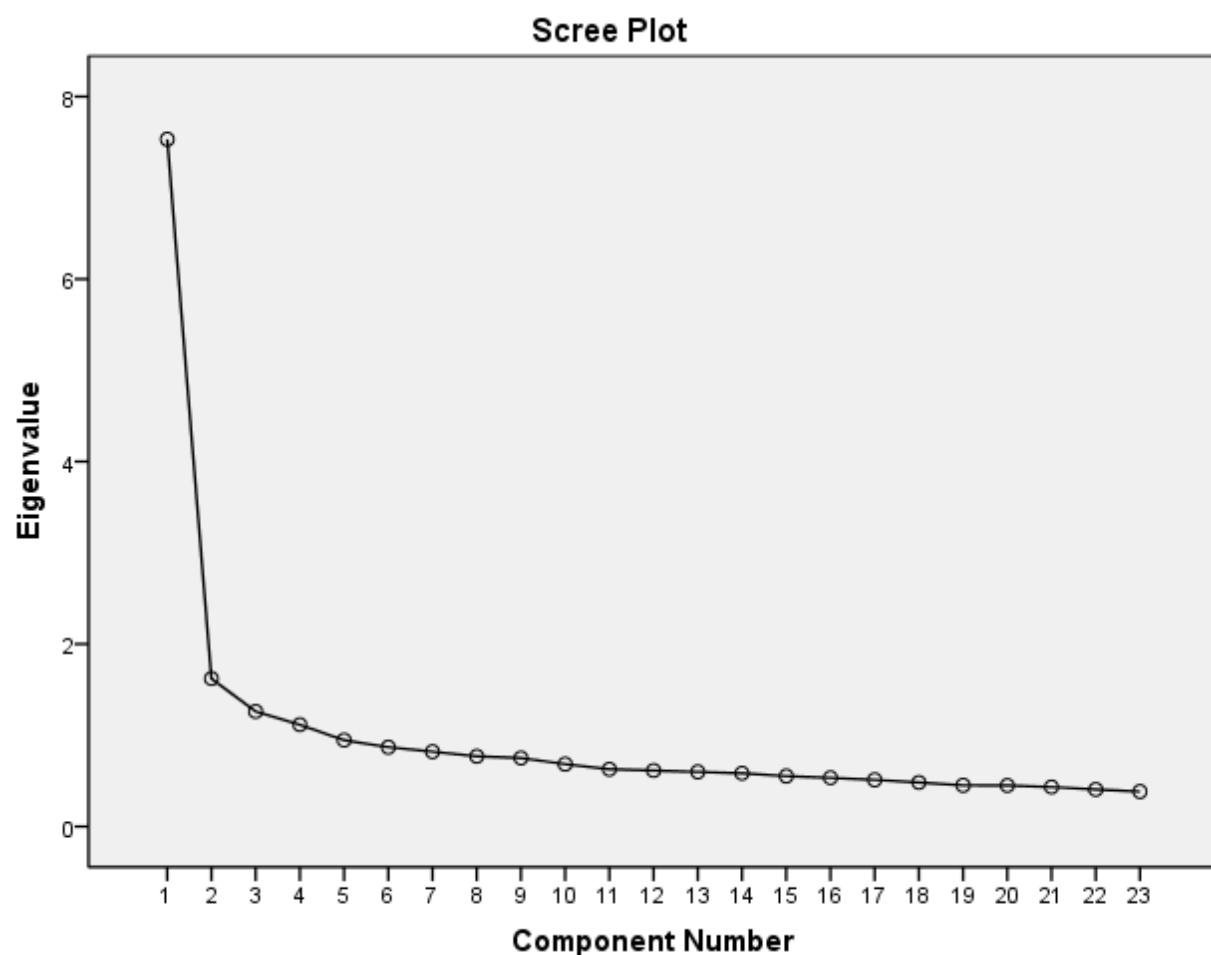
19	.451	1.962	92.732		
20	.450	1.956	94.688		
21	.433	1.882	96.570		
22	.406	1.765	98.335		
23	.383	1.665	100.000		

**Total Variance Explained**

Component	Extraction Sums of Squared Loadings	Rotation Sums of Squared Loadings <sup>a</sup>	Total
	Cumulative %		
1	32.749	6.503	
2	39.797	4.192	
3	45.279	2.649	
4	50.132	2.730	
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.



**Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component			
	1	2	3	4
k16	.702			
k15	.698			
k18	.697			
k29	.660			
k20	.654			
k44	.650			
k19	.649			
k28	.646			
k13	.627			

k11	.623				
k23	.615				
k32	.613				
k25	.601				
k38	.596				-.334
k40	.581				
k7	.571				
k17	.474	.679			.358
k42	.426				
k41	.424	.568			.310
k43	.493	.494			
k3					-.544
k4	.324				-.538
k37					.442 .520

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 4 components extracted.

**Pattern Matrix<sup>a</sup>**

	Component			
	1	2	3	4
k11	.823			
k7	.760			
k19	.716			
k13	.693			
k20	.648			
k15	.640			
k18	.585			
k16	.572			
k32	.376			-.313
k42		.865		
k41		.807		
k43		.691		
k44		.392		-.319
k4			-.684	
k3			-.664	
k17			-.463	
k23			-.389	

k25				- .371	
k37					.679
k38	.312				-.451
k28	.384				-.435
k29	.307				-.372
k40	.347				-.352

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 12 iterations.

**Structure Matrix**

	Component			
	1	2	3	4
k11	.744			
k19	.714	.329		
k15	.707	.359	-.352	
k20	.688	.370		
k13	.688			
k7	.684			
k18	.683	.325		-.438
k16	.678	.366	-.409	
k32	.543	.370		-.458
k29	.541	.438	-.307	-.521
k40	.520	.444		-.470
k42		.799		
k41		.761		
k43	.314	.708		
k44	.536	.556		-.462
k4			-.686	
k3			-.660	
k17	.408	.362	-.540	
k23	.502	.373	-.524	-.337
k25	.426	.481	-.513	-.370
k37				.595
k28	.567	.358		-.572
k38	.507	.381		-.564

**Structure Matrix**

	Component			
	1	2	3	4
k11	.744			
k19	.714	.329		
k15	.707	.359	-.352	
k20	.688	.370		
k13	.688			
k7	.684			
k18	.683	.325		-.438
k16	.678	.366	-.409	
k32	.543	.370		-.458
k29	.541	.438	-.307	-.521
k40	.520	.444		-.470
k42		.799		
k41		.761		
k43	.314	.708		
k44	.536	.556		-.462
k4			-.686	
k3			-.660	
k17	.408	.362	-.540	
k23	.502	.373	-.524	-.337
k25	.426	.481	-.513	-.370
k37				.595
k28	.567	.358		-.572
k38	.507	.381		-.564

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

**Component Correlation Matrix**

Component	1	2	3	4
1	1.000	.432	-.264	-.301
2	.432	1.000	-.235	-.174
3	-.264	-.235	1.000	.168
4	-.301	-.174	.168	1.000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

**RELIABILITY**

```
/VARIABLES=k1 k2 k3 k4 k5 k6 k7 k8 k9 k10 k11 k12 k13 k14 k15 k16 k17 k18
k19 k20 k21 k22 k23 k24 k25 k26 k27 k28 k29 k30 k31 k32 k33 k34 k35 k36 k37
k38 k39 k40 k41 k42 k43 k44
/SCALE ('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/SUMMARY=TOTAL.
```

## Reliability

[DataSet1] C:\Users\User\Desktop\Marija Tomic.sav

### Scale: ALL VARIABLES

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	1249	100.0
	Excluded <sup>a</sup>	0	.0
	Total	1249	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
.904	44

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
k1	157.17	556.529	.235	.904
k2	156.33	568.784	.115	.905
k3	156.66	556.649	.291	.903
k4	156.46	555.600	.300	.903
k5	156.24	568.478	.088	.906

k6	156.96	560.974	.227	.904
k7	155.49	548.878	.496	.900
k8	156.19	553.446	.334	.902
k9	156.66	554.164	.369	.902
k10	156.32	558.648	.298	.903
k11	155.42	549.921	.537	.900
k12	155.89	550.592	.426	.901
k13	155.57	546.020	.532	.900
k14	156.64	542.130	.477	.900
k15	155.86	541.531	.618	.899
k16	155.83	540.203	.629	.899
k17	156.39	549.931	.459	.901
k18	155.61	543.432	.587	.899
k19	155.72	544.830	.576	.900
k20	155.64	545.679	.579	.900
k21	155.93	549.405	.441	.901
k22	156.31	559.741	.235	.904
k23	156.02	542.856	.553	.900
k24	156.26	549.883	.394	.902
k25	156.39	543.181	.551	.900
k26	156.10	547.709	.479	.901
k27	155.80	550.463	.465	.901
k28	155.87	542.664	.554	.900
k29	156.15	539.163	.594	.899
k30	157.12	561.725	.180	.905
k31	156.06	555.165	.340	.902
k32	156.04	543.029	.537	.900
k33	156.38	544.651	.521	.900
k34	157.16	569.403	.073	.906
k35	156.30	556.723	.274	.903
k36	156.20	554.514	.310	.903
k37	156.90	573.309	.020	.906
k38	155.64	548.931	.502	.900
k39	156.41	549.831	.429	.901
k40	155.65	548.483	.497	.900
k41	156.08	552.529	.394	.902
k42	156.25	552.566	.403	.902
k43	156.40	549.383	.471	.901
k44	155.80	544.331	.562	.900

#### RELIABILITY

```
/VARIABLES=m1 m2 m3 m4 m5 m7 m8 m9 m10 m11 m12 m13 m15 m16 m17 m18 m19 m20
m21 m23 m24 m26 m27 m28 m29 m30 m31 m32 m33 m34 m35 m36 m37 m38 m39 m40 m41
m42 m43 m44 m45 m46 m47 m48
/SCALE ('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/SUMMARY=TOTAL.
```

## Reliability

[DataSet1] C:\Users\User\Desktop\Marija Tomic 20.10.sav

### Scale: ALL VARIABLES

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	1249	100.0
	Excluded <sup>a</sup>	0	.0
	Total	1249	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
.921	44

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
m1	168.80	517.631	.459	.920
m2	168.75	517.648	.509	.919
m3	170.21	522.560	.196	.923
m4	169.00	517.584	.394	.920
m5	169.10	514.912	.442	.920
m7	169.44	513.474	.363	.921
m8	169.37	514.269	.395	.920

m9	169.24	511.881	.443	.920
m10	168.92	513.734	.519	.919
m11	169.55	512.407	.411	.920
m12	169.06	515.010	.471	.920
m13	169.24	518.163	.400	.920
m15	169.88	514.650	.393	.920
m16	169.18	512.954	.491	.919
m17	169.47	512.054	.462	.920
m18	169.00	510.647	.491	.919
m19	169.23	508.523	.554	.919
m20	169.34	510.571	.501	.919
m21	169.42	506.130	.544	.919
m23	169.60	516.510	.338	.921
m24	169.82	520.927	.260	.922
m26	169.81	512.572	.407	.920
m27	169.58	510.944	.449	.920
m28	169.85	520.834	.256	.922
m29	169.41	513.090	.435	.920
m30	169.08	513.811	.492	.919
m31	169.13	511.653	.518	.919
m32	169.84	516.662	.309	.921
m33	169.85	511.978	.400	.920
m34	169.53	515.539	.363	.921
m35	169.49	508.825	.468	.919
m36	169.16	510.344	.529	.919
m37	169.97	512.093	.405	.920
m38	169.60	506.201	.606	.918
m39	169.31	508.412	.581	.918
m40	169.83	510.804	.411	.920
m41	169.75	511.687	.424	.920
m42	169.33	507.181	.550	.919
m43	169.22	507.766	.525	.919
m44	169.44	506.293	.603	.918
m45	169.69	507.868	.505	.919
m46	169.91	513.527	.372	.921
m47	169.63	506.708	.550	.919
m48	169.68	510.513	.492	.919

## Scale: ALL VARIABLES

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	1249	100.0
	Excluded <sup>a</sup>	0	.0
	Total	1249	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
.827	16

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
m1	61.41	70.323	.493	.816
m2	61.36	70.469	.541	.814
m3	62.82	71.824	.204	.835
m4	61.61	69.657	.456	.817
m5	61.71	68.623	.506	.814
m7	62.05	68.620	.371	.823
m8	61.98	68.030	.463	.816
m9	61.85	67.764	.479	.815
m10	61.53	68.280	.592	.810
m11	62.16	68.959	.386	.821
m12	61.67	69.302	.501	.814
m13	61.84	70.953	.395	.820
m15	62.49	69.593	.382	.821
m16	61.79	68.507	.520	.813
m17	62.08	68.798	.445	.817
m18	61.61	69.008	.433	.818

**RELIABILITY**

```
/VARIABLES=m19 m20 m21 m23 m24 m26 m27 m28 m29 m30 m31 m32 m33 m34
/SCALE ('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/SUMMARY=TOTAL.
```

## Reliability

[DataSet1] C:\Users\User\Desktop\Marija Tomic 20.10.sav

### Scale: ALL VARIABLES

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	1249	100.0
	Excluded <sup>a</sup>	0	.0
	Total	1249	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
.778	14

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
m19	49.79	55.704	.476	.758
m20	49.91	55.738	.463	.759
m21	49.99	55.395	.436	.761
m23	50.16	57.088	.328	.771
m24	50.38	57.762	.298	.774
m26	50.38	56.102	.380	.766

m27	50.15	55.210	.446	.760
m28	50.42	57.626	.297	.774
m29	49.98	55.814	.443	.761
m30	49.64	56.450	.485	.758
m31	49.69	56.497	.455	.760
m32	50.40	57.114	.293	.775
m33	50.41	55.403	.399	.765
m34	50.09	56.797	.353	.769

#### RELIABILITY

```
/VARIABLES=m35 m36 m37 m38 m39 m40 m41 m42 m43 m44 m45 m46 m47 m48
/SCALE ('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/SUMMARY=TOTAL.
```

## Reliability

[DataSet1] C:\Users\User\Desktop\Marija Tomic 20.10.sav

### Scale: ALL VARIABLES

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	1249	100.0
	Excluded <sup>a</sup>	0	.0
	Total	1249	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
.865	14

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
m35	49.54	80.096	.457	.859
m36	49.21	79.899	.575	.853
m37	50.02	79.625	.478	.858
m38	49.65	79.357	.590	.852
m39	49.36	79.783	.593	.852
m40	49.88	79.840	.445	.860
m41	49.80	80.438	.452	.860
m42	49.38	79.075	.567	.853

m43	49.27	78.700	.571	.853
m44	49.49	78.888	.616	.851
m45	49.73	78.227	.575	.853
m46	49.96	81.920	.359	.865
m47	49.68	79.240	.547	.854
m48	49.73	80.382	.508	.856

FREQUENCIES VARIABLES=p1 p2 p3 p4 p5 p6 p7  
 /ORDER=ANALYSIS.

## **Frequencies**

[DataSet1] C:\Users\User\Desktop\Marija Tomic.sav

**Statistics**

	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7
N	Valid	1203	1203	1203	1203	1203	1203
	Missing	0	0	0	0	0	0

## **Frequency Table**

**p1**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	31	2.6	2.6	2.6
	2	74	6.2	6.2	8.7
	3	78	6.5	6.5	15.2
	4	129	10.7	10.7	25.9
	5	155	12.9	12.9	38.8
	6	62	5.2	5.2	44.0
	7	68	5.7	5.7	49.6
	8	65	5.4	5.4	55.0
	9	47	3.9	3.9	58.9
	10	105	8.7	8.7	67.7
	11	81	6.7	6.7	74.4
	12	91	7.6	7.6	82.0
	13	81	6.7	6.7	88.7
	14	136	11.3	11.3	100.0
	Total	1203	100.0	100.0	

**p2**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid muski	598	49.7	49.7	49.7
zenski	605	50.3	50.3	100.0
Total	1203	100.0	100.0	

**p3**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid osmi	709	58.9	58.9	58.9
deveti	494	41.1	41.1	100.0
Total	1203	100.0	100.0	

**p4**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid odlican	403	33.5	33.5	33.5
vrlo dobar	486	40.4	40.4	73.9
dobar	314	26.1	26.1	100.0
Total	1203	100.0	100.0	

**p5**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid srednja	611	50.8	50.8	50.8
visokoobraz	592	49.2	49.2	100.0
Total	1203	100.0	100.0	

**p6**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	srednja	661	54.9	54.9	54.9
	visokoobr	542	45.1	45.1	100.0
	Total	1203	100.0	100.0	

**p7**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	projecan	1024	85.1	85.1	85.1
	iznadprojecan	179	14.9	14.9	100.0
	Total	1203	100.0	100.0	

```
T-TEST GROUPS=p2 (1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=sumaIK
/CRITERIA=CI (.95) .
```

## T-Test

[DataSet1] C:\Users\User\Desktop\Marija Tomic.sav

**Group Statistics**

p2	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sumaIK	muski	598	84.06	15.240
	zenski	605	92.64	12.998

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
sumaIK	Equal variances assumed	24.279	.000
	Equal variances not assumed		

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
sumaIK	Equal variances assumed	-10.516	1201	.000	-8.584
	Equal variances not assumed	-10.506	1167.522	.000	-8.584

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
	Difference		Lower	Upper	
sumaIK	Equal variances assumed	.816	-10.186	-6.983	

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
			Lower	Upper	
sumalK	Equal variances assumed	.816	-10.186	-6.983	
	Equal variances not assumed	.817	-10.188	-6.981	

```
T-TEST GROUPS=p3(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=sumaIK
/CRITERIA=CI (.95) .
```

## T-Test

[DataSet1] C:\Users\User\Desktop\Marija Tomic.sav

**Group Statistics**

p3	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sumaIK osmi	709	87.30	14.920	.560
deveti	494	89.92	14.471	.651

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
sumaIK	Equal variances assumed	1.614	.204
	Equal variances not assumed		

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
sumaIK	Equal variances assumed	-3.039	1201	.002	-2.625
	Equal variances not assumed	-3.056	1080.874	.002	-2.625

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
sumaIK	Equal variances assumed	.864	-4.319	-.930

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
			Lower	Upper	
sumalK	Equal variances assumed	.864	-4.319	-.930	
	Equal variances not assumed	.859	-4.310	-.939	

```
ONEWAY sumalK BY p4
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/MISSING ANALYSIS
/POSTHOC=BONFERRONI ALPHA(0.05).
```

## Oneway

[DataSet1] C:\Users\User\Desktop\Marija Tomic.sav

### Descriptives

sumalK

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
odlican	403	93.02	12.769	.636	91.77	94.27
vrlo dobar	486	88.54	13.874	.629	87.30	89.77
dobar	314	82.16	16.294	.920	80.35	83.97
Total	1203	88.37	14.788	.426	87.54	89.21

### Descriptives

sumalK

	Minimum	Maximum
odlican	42	115
vrlo dobar	39	114
dobar	35	112
Total	35	115

### ANOVA

sumalK

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	20860.685	2	10430.342	51.721	.000
Within Groups	241996.986	1200	201.664		
Total	262857.671	1202			

## Post Hoc Tests

### Multiple Comparisons

sumalK

Bonferroni

(I) p4	(J) p4	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
odlican	vrlo dobar	4.485*	.957	.000	2.19	6.78
	dobar	10.866*	1.069	.000	8.30	13.43
vrlo dobar	odlican	-4.485*	.957	.000	-6.78	-2.19
	dobar	6.381*	1.028	.000	3.92	8.85
dobar	odlican	-10.866*	1.069	.000	-13.43	-8.30
	vrlo dobar	-6.381*	1.028	.000	-8.85	-3.92

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

```
T-TEST GROUPS=p5 (2 3)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=sumaIK
/CRITERIA=CI (.95) .
```

## T-Test

[DataSet1] C:\Users\User\Desktop\Marija Tomic.sav

**Group Statistics**

p5	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sumaIK srednja	611	87.90	14.465	.585
sumaIK visokoobraz	592	88.87	15.110	.621

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
sumaIK Equal variances assumed		2.689	.101
sumaIK Equal variances not assumed			

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
sumaIK Equal variances assumed		-1.137	1201	.256	-.970
sumaIK Equal variances not assumed		-1.136	1194.245	.256	-.970

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
sumaIK Equal variances assumed		.853	-2.643	.703

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
			Lower	Upper	
sumalK	Equal variances assumed	.853	-2.643	.703	
	Equal variances not assumed	.853	-2.644	.704	

```
T-TEST GROUPS=p6(2 3)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=sumalK
/CRITERIA=CI (.95) .
```

## T-Test

[DataSet1] C:\Users\User\Desktop\Marija Tomic.sav

**Group Statistics**

p6	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sumalK	661	87.67	14.590	.567
	542	89.23	14.996	.644

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
sumalK	Equal variances assumed	1.375	.241
	Equal variances not assumed		

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
sumalK	Equal variances assumed	-1.817	1201	.069	-1.556
	Equal variances not assumed	-1.812	1142.529	.070	-1.556

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
			Lower	Upper	
sumalK	Equal variances assumed	.856	-3.235	.124	
	Equal variances not assumed	.858	-3.240	.129	

```
T-TEST GROUPS=p7(2 3)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=sumaIK
/CRITERIA=CI (.95) .
```

## T-Test

[DataSet1] C:\Users\User\Desktop\Marija\_Tomic.sav

**Group Statistics**

p7	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sumaIK prosjecan	1024	88.50	14.500	.453
iznadposjecan	179	87.67	16.366	1.223

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
sumaIK	Equal variances assumed	7.128	.008
	Equal variances not assumed		

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
sumaIK	Equal variances assumed	.690	1201	.490	.827
	Equal variances not assumed	.634	229.445	.527	.827

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
sumaIK	Equal variances assumed	1.198	-1.524	3.178

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
			Lower	Upper	
sumalK	Equal variances assumed	1.198	-1.524	3.178	
	Equal variances not assumed	1.304	-1.744	3.397	

```
T-TEST GROUPS=p2(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=prvinivo druginivo trecinivo sumaNMR
/CRITERIA=CI (.95).
```

## **T-Test**

[DataSet1] C:\Users\User\Desktop\Marija Tomic.sav

**Group Statistics**

p2		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
prvinivo	muski	598	70.38	10.421	.426
	zenski	605	74.06	7.465	.304
druginivo	muski	598	59.32	9.649	.395
	zenski	605	60.23	7.471	.304
trecinivo	muski	598	51.53	10.065	.412
	zenski	605	55.39	8.509	.346
sumaNMR	muski	598	181.23	26.656	1.090
	zenski	605	189.67	19.604	.797

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
prvinivo	Equal variances assumed	43.551	.000
	Equal variances not assumed		
druginivo	Equal variances assumed	36.222	.000
	Equal variances not assumed		
trecinivo	Equal variances assumed	17.285	.000
	Equal variances not assumed		
sumaNMR	Equal variances assumed	51.113	.000
	Equal variances not assumed		

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
prvinivo	Equal variances assumed	-7.034	1201	.000	-3.673
	Equal variances not assumed	-7.021	1081.270	.000	-3.673
druginivo	Equal variances assumed	-1.834	1201	.067	-.912
	Equal variances not assumed	-1.832	1124.066	.067	-.912
trecinivo	Equal variances assumed	-7.189	1201	.000	-3.862
	Equal variances not assumed	-7.182	1164.146	.000	-3.862
sumaNMR	Equal variances assumed	-6.266	1201	.000	-8.447
	Equal variances not assumed	-6.255	1096.281	.000	-8.447

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
		Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference		
			Difference	Lower	Upper
prvinivo	Equal variances assumed	.522		-4.698	-2.649
	Equal variances not assumed	.523		-4.700	-2.647
druginivo	Equal variances assumed	.497		-1.888	.064
	Equal variances not assumed	.498		-1.889	.065
trecinivo	Equal variances assumed	.537		-4.916	-2.808
	Equal variances not assumed	.538		-4.917	-2.807
sumaNMR	Equal variances assumed	1.348		-11.092	-5.802
	Equal variances not assumed	1.350		-11.097	-5.797

```
TEST GROUPS=p3(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=prvinivo druginivo trecinivo sumaNMR
/CRITERIA=CI (.95) .
```

## T-Test

[DataSet1] C:\Users\User\Desktop\Marija Tomic.sav

**Group Statistics**

p3		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
prvinivo	osmi	709	72.12	9.291	.349
	deveti	494	72.38	9.165	.412
druginivo	osmi	709	59.82	8.358	.314
	deveti	494	59.71	9.018	.406
trecinivo	osmi	709	53.58	9.133	.343
	deveti	494	53.31	10.032	.451
sumaNMR	osmi	709	185.53	23.399	.879
	deveti	494	185.40	24.259	1.091

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
prvinivo	Equal variances assumed	.573	.449
	Equal variances not assumed		
druginivo	Equal variances assumed	2.218	.137
	Equal variances not assumed		
trecinivo	Equal variances assumed	4.232	.040
	Equal variances not assumed		
sumaNMR	Equal variances assumed	1.176	.278
	Equal variances not assumed		

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
prvinivo	Equal variances assumed	-.477	1201	.633	-.258
	Equal variances not assumed	-.478	1069.878	.632	-.258
druginivo	Equal variances assumed	.228	1201	.820	.115
	Equal variances not assumed	.225	1008.252	.822	.115
trecinivo	Equal variances assumed	.492	1201	.623	.274
	Equal variances not assumed	.483	995.647	.629	.274
sumaNMR	Equal variances assumed	.094	1201	.925	.131
	Equal variances not assumed	.093	1036.143	.926	.131

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
		Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference		
			Difference	Lower	Upper
prvinivo	Equal variances assumed	.542		-1.321	.804
	Equal variances not assumed	.540		-1.318	.801
druginivo	Equal variances assumed	.506		-.878	1.108
	Equal variances not assumed	.513		-.891	1.122
trecinivo	Equal variances assumed	.557		-.820	1.368
	Equal variances not assumed	.567		-.838	1.386
sumaNMR	Equal variances assumed	1.392		-2.601	2.862
	Equal variances not assumed	1.401		-2.619	2.880

ONEWAY prvinivo druginivo trecinivo sumaNMR BY p4  
 /STATISTICS DESCRIPTIVES  
 /MISSING ANALYSIS  
 /POSTHOC=BONFERRONI ALPHA(0.05).

## Oneway

[DataSet1] C:\Users\User\Desktop\Marija Tomic.sav

**Descriptives**

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
prvinivo	odlican	403	73.96	7.876	.392
	vrlo dobar	486	72.51	8.267	.375
	dobar	314	69.58	11.448	.646
	Total	1203	72.23	9.237	.266
druginivo	odlican	403	60.08	7.382	.368
	vrlo dobar	486	60.31	7.966	.361
	dobar	314	58.56	10.759	.607
	Total	1203	59.78	8.631	.249
trecinivo	odlican	403	55.61	8.357	.416
	vrlo dobar	486	53.05	9.198	.417
	dobar	314	51.37	10.765	.608
	Total	1203	53.47	9.509	.274
sumaNMR	odlican	403	189.64	20.157	1.004
	vrlo dobar	486	185.87	21.557	.978
	dobar	314	179.51	29.414	1.660
	Total	1203	185.47	23.746	.685

**Descriptives**

		95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
		Lower Bound	Upper Bound		
prvinivo	odlican	73.19	74.73	40	90
	vrlo dobar	71.77	73.24	37	89
	dobar	68.31	70.85	18	89
	Total	71.71	72.75	18	90
druginivo	odlican	59.35	60.80	34	80
	vrlo dobar	59.60	61.02	25	80
	dobar	57.37	59.76	26	80

	Total	59.29	60.26	25	80
trecinivo	odlican	54.79	56.42	28	70
	vrlo dobar	52.23	53.87	14	70
	dobar	50.17	52.56	18	70
	Total	52.93	54.01	14	70
sumaNMR	odlican	187.67	191.62	123	236
	vrlo dobar	183.95	187.79	103	230
	dobar	176.25	182.78	76	231
	Total	184.13	186.82	76	236

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
prvinivo	Between Groups	3444.025	2	1722.013	20.851	.000
	Within Groups	99105.193	1200	82.588		
	Total	102549.219	1202			
druginivo	Between Groups	636.924	2	318.462	4.298	.014
	Within Groups	88913.926	1200	74.095		
	Total	89550.850	1202			
trecinivo	Between Groups	3312.589	2	1656.294	18.861	.000
	Within Groups	105380.864	1200	87.817		
	Total	108693.453	1202			
sumaNMR	Between Groups	18237.358	2	9118.679	16.591	.000
	Within Groups	659538.567	1200	549.615		
	Total	677775.925	1202			

## Post Hoc Tests

### Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) p4	(J) p4	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
prvinivo	odlican	vrlo dobar	1.454	.612	.053
		dobar	4.377*	.684	.000
	vrlo dobar	odlican	-1.454	.612	.053

		dobar	2.923*	.658	.000
	dobar	odlican	-4.377*	.684	.000
		vrlo dobar	-2.923*	.658	.000
druginivo	odlican	vrlo dobar	-.234	.580	1.000
		dobar	1.513	.648	.059
	vrlo dobar	odlican	.234	.580	1.000
		dobar	1.747*	.623	.015
trecinivo	odlican	vrlo dobar	2.554*	.631	.000
		dobar	4.239*	.705	.000
	vrlo dobar	odlican	-2.554*	.631	.000
		dobar	1.685*	.679	.039
sumaNMR	odlican	vrlo dobar	-4.239*	.705	.000
		dobar	-1.685*	.679	.039
	vrlo dobar	odlican	3.774	1.579	.051
		dobar	10.130*	1.765	.000
	odlican	vrlo dobar	-3.774	1.579	.051
		dobar	6.356*	1.697	.001
	dobar	odlican	-10.130*	1.765	.000
		vrlo dobar	-6.356*	1.697	.001

#### Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) p4	(J) p4	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
prvinivo	odlican	vrlo dobar	-.01	2.92
		dobar	2.74	6.02
	vrlo dobar	odlican	-2.92	.01
		dobar	1.35	4.50
druginivo	odlican	vrlo dobar	-6.02	-2.74
		dobar	-4.50	-1.35
	vrlo dobar	odlican	-1.62	1.16
		dobar	-.04	3.07
	odlican	vrlo dobar	-1.16	1.62
		dobar	.25	3.24
	dobar	odlican	-3.07	.04

		vrlo dobar	-3.24	-.25
trecinivo	odlican	vrlo dobar	1.04	4.07
		dobar	2.55	5.93
	vrlo dobar	odlican	-4.07	-1.04
		dobar	.06	3.31
sumaNMR	dobar	odlican	-5.93	-2.55
		vrlo dobar	-3.31	-.06
	odlican	vrlo dobar	-.01	7.56
		dobar	5.90	14.36
	vrlo dobar	odlican	-7.56	.01
		dobar	2.29	10.42
	dobar	odlican	-14.36	-5.90
		vrlo dobar	-10.42	-2.29

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

```
T-TEST GROUPS=p5(2 3)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=prvinivo druginivo trecinivo sumaNMR
/CRITERIA=CI (.95).
```

## T-Test

[DataSet1] C:\Users\User\Desktop\Marija Tomic.sav

**Group Statistics**

p5		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
prvinivo	srednja	611	71.81	9.286	.376
	visokoobraz	592	72.66	9.173	.377
druginivo	srednja	611	59.37	8.970	.363
	visokoobraz	592	60.20	8.253	.339
trecinivo	srednja	611	53.32	9.347	.378
	visokoobraz	592	53.62	9.680	.398
sumaNMR	srednja	611	184.50	23.968	.970
	visokoobraz	592	186.48	23.492	.966

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
prvinivo	Equal variances assumed	.218	.640
	Equal variances not assumed		
druginivo	Equal variances assumed	4.478	.035
	Equal variances not assumed		
trecinivo	Equal variances assumed	.411	.522
	Equal variances not assumed		
sumaNMR	Equal variances assumed	.097	.755
	Equal variances not assumed		

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
prvinivo	Equal variances assumed	-1.597	1201	.110	-.850
	Equal variances not assumed	-1.598	1200.546	.110	-.850
druginivo	Equal variances assumed	-1.674	1201	.094	-.833
	Equal variances not assumed	-1.676	1197.809	.094	-.833
trecinivo	Equal variances assumed	-.542	1201	.588	-.297
	Equal variances not assumed	-.542	1195.704	.588	-.297
sumaNMR	Equal variances assumed	-1.447	1201	.148	-1.981
	Equal variances not assumed	-1.447	1200.840	.148	-1.981

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
			Lower	Upper	
prvinivo	Equal variances assumed	.532	-1.895	.194	
	Equal variances not assumed	.532	-1.895	.194	
druginivo	Equal variances assumed	.497	-1.809	.143	
	Equal variances not assumed	.497	-1.807	.142	
trecinivo	Equal variances assumed	.549	-1.374	.779	
	Equal variances not assumed	.549	-1.374	.779	
sumaNMR	Equal variances assumed	1.369	-4.666	.705	
	Equal variances not assumed	1.368	-4.665	.704	

```
TEST GROUPS=p6 (2 3)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=prvinivo druginivo trecinivo sumaNMR
/CRITERIA=CI (.95) .
```

## T-Test

[DataSet1] C:\Users\User\Desktop\Marija Tomic.sav

**Group Statistics**

p6		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
prvinivo	srednja	661	71.56	9.424	.367
	visokoobr	542	73.04	8.944	.384
druginivo	srednja	661	59.49	8.868	.345
	visokoobr	542	60.12	8.329	.358
trecinivo	srednja	661	53.24	9.348	.364
	visokoobr	542	53.74	9.704	.417
sumaNMR	srednja	661	184.30	24.135	.939
	visokoobr	542	186.91	23.205	.997

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
prvinivo	Equal variances assumed	1.049	.306
	Equal variances not assumed		
druginivo	Equal variances assumed	2.676	.102
	Equal variances not assumed		
trecinivo	Equal variances assumed	.333	.564
	Equal variances not assumed		
sumaNMR	Equal variances assumed	1.333	.249
	Equal variances not assumed		

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
prvinivo	Equal variances assumed	-2.769	1201	.006	-1.478
	Equal variances not assumed	-2.784	1175.682	.005	-1.478
druginivo	Equal variances assumed	-1.264	1201	.207	-.632
	Equal variances not assumed	-1.272	1179.095	.204	-.632
trecinivo	Equal variances assumed	-.907	1201	.365	-.500
	Equal variances not assumed	-.903	1137.599	.367	-.500
sumaNMR	Equal variances assumed	-1.899	1201	.058	-2.610
	Equal variances not assumed	-1.906	1171.116	.057	-2.610

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
		Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference		
			Difference	Lower	Upper
prvinivo	Equal variances assumed	.534		-2.525	-.431
	Equal variances not assumed	.531		-2.520	-.436
druginivo	Equal variances assumed	.500		-1.613	.349
	Equal variances not assumed	.497		-1.607	.343
trecinivo	Equal variances assumed	.551		-1.581	.582
	Equal variances not assumed	.553		-1.585	.586
sumaNMR	Equal variances assumed	1.375		-5.306	.087
	Equal variances not assumed	1.369		-5.296	.077

```
T-TEST GROUPS=p7(2 3)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=prvinivo druginivo trecinivo sumaNMR
/CRITERIA=CI (.95).
```

## T-Test

[DataSet1] C:\Users\User\Desktop\Marija Tomic.sav

**Group Statistics**

p7		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
prvinivo	prosjecan	1024	72.36	9.021	.282
	iznadposjecan	179	71.48	10.382	.776
druginivo	prosjecan	1024	59.73	8.491	.265
	iznadposjecan	179	60.05	9.414	.704
trecinivo	prosjecan	1024	53.63	9.313	.291
	iznadposjecan	179	52.55	10.545	.788
sumaNMR	prosjecan	1024	185.72	23.209	.725
	iznadposjecan	179	184.08	26.638	1.991

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
prvinivo	Equal variances assumed	7.538	.006
	Equal variances not assumed		
druginivo	Equal variances assumed	2.176	.140
	Equal variances not assumed		
trecinivo	Equal variances assumed	5.480	.019
	Equal variances not assumed		
sumaNMR	Equal variances assumed	6.752	.009
	Equal variances not assumed		

## Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
prvinivo	Equal variances assumed	1.177	1201	.239	.881
	Equal variances not assumed	1.067	227.396	.287	.881
druginivo	Equal variances assumed	-.460	1201	.646	-.322
	Equal variances not assumed	-.428	231.417	.669	-.322
trecinivo	Equal variances assumed	1.395	1201	.163	1.074
	Equal variances not assumed	1.278	229.102	.203	1.074
sumaNMR	Equal variances assumed	.849	1201	.396	1.633
	Equal variances not assumed	.771	227.679	.442	1.633

## Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
prvinivo	Equal variances assumed	.748	-.587	2.349
	Equal variances not assumed	.826	-.746	2.508
druginivo	Equal variances assumed	.699	-1.694	1.051
	Equal variances not assumed	.752	-1.803	1.160
trecinivo	Equal variances assumed	.770	-.437	2.585
	Equal variances not assumed	.840	-.582	2.729
sumaNMR	Equal variances assumed	1.924	-2.142	5.408
	Equal variances not assumed	2.119	-2.542	5.808

```
T-TEST GROUPS=p2 (1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=semkat
/CRITERIA=CI (.95) .
```

## T-Test

[DataSet1] C:\Users\User\Desktop\Marija Tomic.sav

**Group Statistics**

p2	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
semkat	muski	597	2.20	.766
	zenski	605	2.20	.789

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
semkat	Equal variances assumed	1.701	.192
	Equal variances not assumed		

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
semkat	Equal variances assumed	-.051	1200	.959	-.002
	Equal variances not assumed	-.051	1199.693	.959	-.002

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
			Lower	Upper	
semkat	Equal variances assumed	.045	-.090	.086	

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		Upper
			Lower	Upper	
semkat	Equal variances assumed	.045	-.090	.086	
	Equal variances not assumed	.045	-.090	.086	

```
T-TEST GROUPS=p3(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=semkat
/CRITERIA=CI (.95) .
```

## T-Test

[DataSet1] C:\Users\User\Desktop\Marija Tomic.sav

**Group Statistics**

p3	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
semkat	osmi	708	2.20	.765
	deveti	494	2.20	.796

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
semkat	Equal variances assumed	2.759	.097
	Equal variances not assumed		

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
semkat	Equal variances assumed	.141	1200	.888	.006
	Equal variances not assumed	.140	1033.206	.889	.006

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
			Lower	Upper	
semkat	Equal variances assumed	.046	-.083	.096	

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
semkat	Equal variances assumed	.046	-.083	.096
	Equal variances not assumed	.046	-.084	.097

```
ONEWAY semkat BY p4
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/MISSING ANALYSIS
/POSTHOC=BONFERRONI ALPHA(0.05).
```

## Oneway

[DataSet1] C:\Users\User\Desktop\Marija Tomic.sav

### Descriptives

semkat

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
odlican	403	2.21	.781	.039	2.13	2.29
vrlo dobar	485	2.20	.765	.035	2.13	2.27
dobar	314	2.19	.794	.045	2.11	2.28
Total	1202	2.20	.777	.022	2.16	2.25

### Descriptives

semkat

	Minimum	Maximum
odlican	1	3
vrlo dobar	1	3
dobar	1	3
Total	1	3

### ANOVA

semkat

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.053	2	.026	.044	.957
Within Groups	725.822	1199	.605		
Total	725.874	1201			

## Post Hoc Tests

### Multiple Comparisons

semkat

Bonferroni

(I) p4	(J) p4	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
odlican	vrlo dobar	.011	.052	1.000	-.11	.14
	dobar	.017	.059	1.000	-.12	.16
vrlo dobar	odlican	-.011	.052	1.000	-.14	.11
	dobar	.006	.056	1.000	-.13	.14
dobar	odlican	-.017	.059	1.000	-.16	.12
	vrlo dobar	-.006	.056	1.000	-.14	.13

```
T-TEST GROUPS=p5(2 3)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=semkat
/CRITERIA=CI (.95) .
```

## T-Test

[DataSet1] C:\Users\User\Desktop\Marija Tomic.sav

**Group Statistics**

p5		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
semkat	srednja	611	2.18	.787	.032
	visokoobraz	591	2.23	.767	.032

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
semkat	Equal variances assumed	.239	.625
	Equal variances not assumed		

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
semkat	Equal variances assumed	-1.226	1200	.220	-.055
	Equal variances not assumed	-1.227	1199.951	.220	-.055

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
				95% Confidence Interval of the Difference	
				Std. Error Difference	Lower
					Upper

semkat	Equal variances assumed	.045	-.143	.033
	Equal variances not assumed	.045	-.143	.033

```
T-TEST GROUPS=p7(2 3)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=semkat
/CRITERIA=CI (.95) .
```

## T-Test

[DataSet1] C:\Users\User\Desktop\Marija Tomic.sav

**Group Statistics**

p7		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
semkat	prosjecan	1023	2.21	.775	.024
	iznadposjecan	179	2.16	.792	.059

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
semkat	Equal variances assumed	.015	.902
	Equal variances not assumed		

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
semkat	Equal variances assumed	.853	1200	.394	.054
	Equal variances not assumed	.840	241.479	.402	.054

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means			
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		Upper
			Lower	Upper	
semkat	Equal variances assumed	.063	-.070	.177	
	Equal variances not assumed	.064	-.072	.180	

```
T-TEST GROUPS=p2(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=semanticki
/CRITERIA=CI (.95).
```

```
/VARIABLES=sumaNMR sumalK
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

## Correlations

[DataSet1] C:\Users\User\Desktop\Marija Tomic.sav

**Correlations**

		sumaNMR	sumalK
sumaNMR	Pearson Correlation	1	.610**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	1203	1203
sumalK	Pearson Correlation	.610**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1203	1203

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

CORRELATIONS

```
/VARIABLES=prvinivo druginivo trecinivo sumaNMR sumalK
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

## Correlations

[DataSet1] C:\Users\User\Desktop\Marija Tomic.sav

**Correlations**

		prvinivo	druginivo	trecinivo	sumaNMR	sumalK
prvinivo	Pearson Correlation	1	.640**	.583**	.855**	.523**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
	N	1203	1203	1203	1203	1203
druginivo	Pearson Correlation	.640**	1	.665**	.879**	.451**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000
	N	1203	1203	1203	1203	1203
trecinivo	Pearson Correlation	.583**	.665**	1	.869**	.606**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000
	N	1203	1203	1203	1203	1203
sumaNMR	Pearson Correlation	.855**	.879**	.869**	1	.610**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000
	N	1203	1203	1203	1203	1203
sumalK	Pearson Correlation	.523**	.451**	.606**	.610**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	
	N	1203	1203	1203	1203	1203

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

CORRELATIONS

```
/VARIABLES=semkat prvinivo druginivo trecinivo sumaNMR sumaIK
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

## Correlations

[DataSet1] C:\Users\User\Desktop\Marija Tomic.sav

**Correlations**

		semkat	prvinivo	druginivo	trecinivo
semkat	Pearson Correlation	1	.073*	.107**	.094**
	Sig. (2-tailed)		.012	.000	.001
	N	1202	1202	1202	1202
prvinivo	Pearson Correlation	.073*	1	.640**	.583**
	Sig. (2-tailed)	.012		.000	.000
	N	1202	1203	1203	1203
druginivo	Pearson Correlation	.107**	.640**	1	.665**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000
	N	1202	1203	1203	1203
trecinivo	Pearson Correlation	.094**	.583**	.665**	1
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.000	
	N	1202	1203	1203	1203
sumaNMR	Pearson Correlation	.105**	.855**	.879**	.869**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000
	N	1202	1203	1203	1203
sumaIK	Pearson Correlation	.045	.523**	.451**	.606**
	Sig. (2-tailed)	.121	.000	.000	.000
	N	1202	1203	1203	1203

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Correlations**

		sumaNMR	sumalK
semkat	Pearson Correlation	.105**	.045
	Sig. (2-tailed)	.000	.121
	N	1202	1202
prvinivo	Pearson Correlation	.855**	.523**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000
	N	1203	1203
druginivo	Pearson Correlation	.879**	.451**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000
	N	1203	1203
trecinivo	Pearson Correlation	.869**	.606**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000
	N	1203	1203
sumaNMR	Pearson Correlation	1	.610**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	1203	1203
sumalK	Pearson Correlation	.610*	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1203	1203

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## BIOGRAFIJA

MA Marija Tomić rođena je 26.04.1993. godine u Banjaluci, gdje je završila osnovu školu i Gimnaziju. Filozofski fakultet Univerziteta u Banjaluci, Odsjek za pedagogiju, završava 2016. godine. Iste godine upisuje master studije pedagogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu, dok 2017. godine brani master rad po nazivom „Povezanost socijalnog ponašanja dece sa roditeljskim stilom vaspitanja“. Tokom studiranja učestvovala je na nekoliko stručnih seminara kao što su “Izazovi u obrazovno-vaspitnom radu i zajedničko kreiranje obrazovnih politika u Srbiji i zemljama regiona”, “Ocenjivanje u funkciji efikasne nastave i učenja”, “Bezbednost dece na internet u saradnji sa roditeljima.” Pored navedenog objavila je niz rada u časopisima i na stručnim konferencijama: Pedagogija kao primjer interdisciplinarnog pristupa, Ispitivanje zastupljenosti inovativnih modela i stavovi učenika o kvalitetu nastave, Povezanost emocionalne inteligencije sa opštim uspjehom učenika osnovne škole, Povezanost učešća u sportskim aktivnostima i školskog uspjeha učenika osnovne škole, Inkluzivna nastava u sistemu vaspitanja i obrazovanja, Socijalna uključenost marginalizovanih grupa kroz prizmu vaspitno obrazovnog sistema, Razvoj savremenog društva kroz unapređenje interkulturnih kompetencija učenika, Evaluacija rezultata i procesa pedagoško-andragoškog rada, Individualized teaching as the basis of fair education through teaching at different levels of complexity, Kristalizovana inteligencija kao osnova iskustvenog učenja odraslih, Povezanost interkulturnih kompetencija i vannastavnih aktivnosti učenika osnovne škole, Uticaj kućnih ljubimaca na moralni razvoj učenika, Uloga interkulturnih kompetencija u prevenciji vršnjačkog nasilja.

**PRILOG 4.**

**UNIVERZITET U BANJOJ LUCI**

**PODACI O AUTORU ODBRANJENE DOKTORSKE DISERTACIJE**

**Ime i prezime autora disertacije:** Marija Tomić

**Datum, mjesto i država rođenja:** 26.04.1993. Banja Luka, Bosna i Hercegovina

**Naziv završenog fakulteta/Akademije autora i godina diplomiranja:** Filozofski fakultet, 2016

**Datum odbrane master/magistarskog rada autora:** 04.10.2017.

**Naslov master/magistarskog rada autora:** Povezanost socijalnog ponašanja dece predškolskog uzrasta sa roditeljskim stilom vaspitanja

**Akademска titula koju je autor stekao odbranom master/magistarskog rada:** MA

**Akademска titula koju je autor stekao odbranom doktorske disertacije:** doktor pedagoških nauka

**Naziv fakulteta/Akademije na kome je doktorska disertacija odbranjena:** Filozofski fakultet Banja Luka

**Naziv doktorske disertacije i datumm odbrane:** Interkulturne kompetencije i nivo moralnog razvoja učenika osnovne škole, 2024. godine

**Naučna oblast disertacije prema CERIF šifarniku:** S270 – Pedagogija i didaktika

**Imena mentora i članova komisije za odbranu doktorske disertacije:**

1. Prof. dr Nebojša Macanović, vanredni profesor, uža naučna oblast Opšta pedagogija, Fakultet političkih nauka Univerziteta u Banjoj Luci, predsjednik;
2. Prof. dr Ljiljana Jerković, vanredni profesor, uža naučna oblast Opšta pedagogija i Didaktika, Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci, član
3. Prof. dr Vučina Zorić, redovni profesor, uža naučna oblast Opšta pedagogija, Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore u Nikšiću, član
4. Prof. dr Brane Mikanović, redovni profesor, uža naučna oblast Opšta pedagogija, Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci, član- mentor

U Banjoj Luci, 21. 08. 2024



Prof. dr Srđan Dušanić



**ИЗВЈЕШТАЈ**  
*о оцјени урађене докторске дисертације*

**1. ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ**

Орган који је именовао комисију: Сенат Универзитета у Бањој Луци, на основу приједлога одлуке Наставно-научног вијећа Филозофског факултета

Датум именовања комисије: 04. 07. 2024. године

Број одлуке: 02/04-3.1453-56/24

Чланови комисије:

1. проф. др Маџановић, Небојша	редовни професор	Општа педагогија
Презиме и име	Звање	Научно поље и ужа научна област
Факултет политичких наука Универзитета у Бањој Луци	Предсједник	
Установа у којој је запослен-а	Функција у комисији	
2. проф. др Зорић, Вучина	редовни професор	Општа педагогија
Презиме и име	Звање	Научно поље и ужа научна област
Филозофски факултет Универзитета Црне Горе у Никшићу	Члан	
Установа у којој је запослен-а	Функција у комисији	
3. проф. др Јерковић, Љиљана	ванредни професор	Општа педагогија /Дидактика
Презиме и име	Звање	Научно поље и ужа научна област
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци	Члан	
Установа у којој је запослен-а	Функција у комисији	
4. проф. др Микановић, Бране	редовни професор	Општа педагогија
Презиме и име	Звање	Научно поље и ужа научна област
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци	Члан – ментор	
Установа у којој је запослен-а	Функција у комисији	

**4. ПОДАЦИ О СТУДЕНТУ**

Име, име једног родитеља, презиме: Марија (Желько) Томић

Датум рођења: 26.04.1993. године

Мјесто и држава рођења: Бања Лука, Република Српска, Босна и Херцеговина

**4.1. Студије првог циклуса или основне студије или интегрисане студије**

Година уписа:	2012	Година завршетка:	2016	Просјечна оцјена током студија:	9,66
---------------	------	-------------------	------	---------------------------------	------

Универзитет: Универзитет у Бањој Луци

Факултет/и: Филозофски

Студијски програм: Педагогија

Стечено звање: дипломирани педагог

**4.2. Студије другог циклуса или магистарске студије**

Година уписа:	2016.	Година завршетка:	2017.	Просјечна оцјена током студија:	9,11
---------------	-------	-------------------	-------	---------------------------------	------

Универзитет: Универзитет у Новом Саду

Факултет/и: Филозофски факултет

Студијски програм: Педагогија

Назив завршног рада другог циклуса или магистарске тезе, датум одбране: Повезаност социјалног понашања дјеце предшколског узраста са родитељским стилом васпитања. 04.10.2017. године

Ужа научна област завршног рада другог циклуса или магистарске тезе: Предшколска педагогија

Стечено звање: мастер педагог

**4.3. Студије трећег циклуса**

Година уписа:	2017.	Број ECTS остварених до сада:	180	Просјечна оцјена током студија:	9,75
---------------	-------	-------------------------------	-----	---------------------------------	------

Факултет/и: Филозофски факултет

Студијски програм: Педагогија

**4.4. Приказ научних и стручних радова студента**

РБ	Подаци о референци	Категорија <sup>1</sup>
1.	Навести појединачно радове, књиге, поглавља. Додати потребан број редова. Користити исти стил за навођење свих референци у 2.4	

<sup>1</sup> Категорија се односи на оне часописе и научне скупове који су категорисани у складу са Правилником о публиковању научних публикација („Службени гласник РС”, бр. 77/10) и Правилником о мјерилима за остваривање и финансирање Програма одржавања научних скупова („Службени гласник РС”, бр. 102/14) односно припадност рада часописима индексираним у свјетским цитатним базама.

Припадност рада уједној научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		ДА	НЕ
РБ		Категорија	
1.	Томић, М. (2023). Социјална укљученост маргинализованих група кроз призму васпитнно-образовног система. <i>Зборник радова Право на здравље и образовање-универзална људска права</i> . 129-137. Бања Лука: Центар модерних знања. DOI:10.7251/ZCMZ0123129T- Прегледни научни чланак	Научни скуп са међународним учешћем (CEEOL, ERIH PLUS)	
Припадност рада уједној научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		ДА	НЕ
РБ		Категорија	
2.	Томић, М. (2023). Улога интеркултуралних компетенција ученика у превенцији вршњачког насиља. <i>Зборник радова "Не насиљу - кроз систем друштвених вриједности и културу</i> . Бања Лука: Центар модерних знања. - Прегледни научни чланак	Научни скуп са међународним учешћем (CEEOL, ERIH PLUS)	
Припадност рада уједној научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		ДА	НЕ
РБ		Категорија	
3.	Томић, М. (2023). Повезаност посједовања кућних љубимаца са моралним развојем ученика. <i>Синтезе</i> , 24, стр. 43-56. doi:10.5937/sinteze12-46050- Оригинални научни чланак	(DOAJ)	
Припадност рада уједној научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		ДА	НЕ
РБ		Категорија	
4.	Томић, М. (2024). Медији и формирање моралне личности. <i>Сазнање</i> , 10, стр. 447-459. – Стручни рад	(CEEOL)	

## 5. УВОДНИ ДИО ОЦЈЕНЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

- Наслов докторске дисертације: *Интеркултуралне компетенције и ниво моралног развоја ученика основне школе*
- Научно поље и научна област: Општа педагогија, Педагогија
- Датум прихватавања теме докторске дисертације и бројеви одлука одговарајућих органа чланица и Универзитета: Тема докторске дисертације одобрена је Одлуком бр. 02/04-3.356-58/23 коју је донио Сенат Универзитета у Бањој Луци 23. 02. 2023. године
- Датум прихватавања *Извештаја о подобности теме и ментора докторске дисертације*: 23. 02. 2023. године

5. Садржај докторске дисертације са страничењем

УВОД 1

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА 3

Дефинисање основних појмова 6

Интеркултурализам 9

Интеркултуралне компетенције 16

Интеркултурално васпитање 20

Интеркултурално образовање 23

Хелмсов модел расног идентитета 26

Практичан примјер пројекта друштвене сепарације 28

„Двије школе под једним кровом“ 28

Улога наставника у развоју интеркултуралних компетенција ученика 31

Критичка анализа садржаја у медијима 36

Схватање морала код дјеце 41

Колбергова теорија моралног развоја 47

Пијажеова теорија моралног развоја 58

Туриелов модел моралности 62

Теорија морала правде и брижности Карол Гилиган 67

Развој моралности код дјеце 69

Резултати тангентних истраживања 73

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА 82

Проблем и предмет истраживања 82

Циљ и задаци истраживања 83

Истраживачке хипотезе 84

Методе, технике и инструменти истраживања 85

Значај истраживања 88

Популација и избор узорка истраживања 89

Организација и ток истраживања 92

Статистички поступци у истраживању 93

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА 94

Фактори који детерминишу интеркултуралне компетенције 94

ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ У ОДНОСУ НА

СОЦИО-ПЕДАГОШКА ОБИЉЕЖЈА 99

Ставови о интеркултуралним компетенцијама у односу на пол ученика 99

Ставови о интерсултуралним компетенцијама у односу на разред ученика 100

Ставови о интеркултуралним компетенцијама у односу на школски успјех ученика 101

Ставови о интеркултуралним компетенцијама ученика

у односу на ниво образовања мајке	103
Ставови о интеркултуралним компетенцијама ученика	
у односу на ниво образовања оца	104
Ставови о интеркултуралним компетенцијама	
у односу на материјални статус ученика	105
Ставови о интеркултуралним компетенцијама у односу на локацију школе	106
<b>САМОПРОЦЕНЕ НИВОА МОРАЛНОГ РАЗВОЈА У</b>	
<b>ОДНОСУ НА СОЦИО-ПЕДАГОШКА ОБИЉЕЖЈА</b>	108
Ниво моралног развоја ученика у односу на пол	108
Ниво моралног развоја ученика у односу на разред	110
Ниво моралног развоја ученика у односу на општи успјех	111
Ниво моралног развоја ученика у односу на ниво образовања мајке	113
Ниво моралног развоја ученика у односу на ниво образовања оца	114
Ниво моралног развоја ученика у односу на материјални статус	116
Ниво моралног развоја у односу на локацију школе	118
<b>НИВО МОРАЛНОГ РАСУЂИВАЊА У ОДНОСУ</b>	
<b>НА СОЦИО-ПЕДАГОШКА ОБИЉЕЖЈА</b>	120
Ниво моралног расуђивања у односу на пол ученика	120
Ниво моралног расуђивања у односу на разред ученика	121
Ниво моралног расуђивања у односу на школски успјех ученика	122
Ниво моралног расуђивања ученикау односу на ниво образовања мајке	124
Ниво моралног расуђивања ученика у односу на ниво образовања оца	125
Ниво моралног расуђивања ученика у односу на материјални статус	126
Ниво моралног расуђивања у односу на локацију школе	127
<b>ПОВЕЗАНОСТ САМОПРОЦЕНА ИНТЕРКУЛТУРАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА,</b>	
<b>МОРАЛНОГ РАЗВОЈА И МОРАЛНОГ РАСУЂИВАЊА</b>	129
Повезаност самопројена интеркултуралних компетенција и самопројена нивоа моралног развоја	129
Повезаност самопројена нивоа моралног развоја	
и самопројена моралног расуђивања	134
Повезаност самопројена интеркултуралних компетенција и моралног расуђивања	136
<b>ЗАКЉУЧЦИ</b>	140
<b>ЛИТЕРАТУРА</b>	147
<b>ПРИЛОЗИ</b>	168
Прилог 1. Истраживачки инструменти	168
Скала интеркултуралних компетенција – СИК	168
Скала нивоа моралног развоја ученика – СНМРУ	171

Тест моралног расуђивања – ТМР 173

Прилог 2: Примјер попуњених инструмената 174

Прилог 3: Рачунарско статистички показатељи 179

БИОГРАФИЈА 235

Основни подаци о докторској дисертацији: Дисертација је написана латиничним писом (фонтом *Times New Roman*, величине 12, проред 1,5). Дисертација има укупно 225 страница и 10 страница које садрже: насловне стране, израз захвалности, информације о ментору, резиме и информације о дисертацији и садржај дисертације. Дисертација садржи: 254 библиографских јединица релевантних педагошких и других научних и стручних радова, 34 табеле и 1 шему.

Структуру докторске дисертације чини седам поглавља: 1. Увод, 2. Теоријски приступ проблему истраживања, 3. Методологија истраживања, 4. Анализа и интерпретација резултата истраживања, 5. Закључци, 6. Литература и 7. Прилози.

Дисертација је написана академским стилом, уз поштовање APA стандарда цитирања

1. Наслов докторске дисертације.
2. Научно поље и ужа научна област.
3. Датум прихватања теме докторске дисертације и бројеви одлука одговарајућих органа чланица и Универзитета.
4. Датум прихватања Извјештаја комисије за ојсну подобности студента, теме и ментора за израду докторске дисертације и бројеви одлука одговарајућих органа чланица и Универзитета.
5. Садржај докторске дисертације уз навођење броја страна.
6. Истићи основне податке о докторској дисертацији: обавезно укључујући обим, број и називе поглавља, број табела, слика, шема, графикона и број литеатурних навода.

## 6. УВОД И ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

Основни подстицај за писање ове дисертације је актуелност теме моралног развоја ученика али и потребе за развојем њихових интеркултуралних компетенција. Кандидаткиња Марија Томић у докторској дисертацији истиче да све већа морална хипокризија битно утиче на друштво, а самим тим и на категорију ученика основне школе. Све чешћи проблем адаптације појединача у средину и спремности за приhvтање различитости, представља довољан разлог за спровођење истраживања на ову тему. Највећу улогу у развоју дјетета би требали да имају родитељи као и средина из које дијете долази. Поред школског успјеха као евентуалног предиктора развоја различитих компонентних личности одређени утицај имају и друга социо-пегаошка обиљежја.

Кандидаткиња за проблем истраживања узима интеркултурално васпитање и морално васпитање ученика основне школе. С обзиром на изабрани проблем дефинисан је и предмет истраживања. Предмет истраживања су интеркултуралне компетенције и морални развој ученика основне школе. На основу овако постављених проблема и предмета истраживања кандидаткиња испитује нивое моралног развоја ученика али и њихову повезаност са интеркултуралним компетенцијама.

Према дефинисаном предмету истраживања, поставила је циљ истраживања који

гласи: идентификовати самопројене интеркултуралних компетенција, нивоа моралног развоја и постигнућа у моралном расуђивању, те утврдити међусобну повезаност између самопројена интеркултуралних компетенција, нивоа моралног развоја и постигнућа у моралном расуђивању.

Због специфичности самог проблема који истражује, кандидаткиња је претходно формулисани циљ истраживања конкретизовала кроз истраживачке задатке и истраживачка питања.

Кандидаткиња је конкретизовала сљедеће истраживачке задатке:

1. Идентификовати факторе који детерминишу интеркултуралне компетенције те утврдити да ли постоји статистички значајна разлика између ставова о интеркултуралним компетенцијама према утврђеном факторском моделу у односу на социо-педагошка обиљежја ученика основне школе;
2. Истражити разлике у самопројенама нивоа моралног развоја (морално знање, морална увјерења и ставови, морално понашање и дјеловање) у односу на социо-педагошка обиљежја ученика основне школе;
3. Утврдити постигнуће на тесту моралног расуђивања у односу на социо-педагошка обиљежја ученика основне школе;
4. Доказати повезаност између самопројена интеркултуралних компетенција и самопројена нивоа моралног развоја ученика основне школе;
5. Испитати повезаност између самопројена нивоа моралног развоја и моралног расуђивања ученика основне школе;
6. Утврдити повезаност између самопројена интеркултуралних компетенција и моралног расуђивања ученика основне школе;

С обзиром на конкретизоване задатке истраживања и истраживачка питања, кандидаткиња је поставила главну хипотезу и шест помоћних:

Не постоје статистички значајне разлике у самопројенама интеркултуралних компетенција, самопројенама нивоа моралног развоја, постигнућа на тесту моралног расуђивања код ученика у односу на социо-педагошка обиљежја, те да су самопројене интеркултуралних компетенција, самопројене нивоа моралног развоја и постигнућа у моралном расуђивању статистички значајно повезане.

Помоћне хипотезе:

1. Не постоји статистички значајна разлика између ставова о интеркултуралним компетенцијама према утврђеном факторском моделу у односу на социо-педагошка обиљежја ученика основне школе;
2. Разлике у ставовима о нивоу моралног развоја (морално знање, морална увјерења и ставови, морално понашање и дјеловање) у односу на социо-педагошка обиљежја ученика основне школе нису статистички значајне;
3. Постигнућа на тесту моралног расуђивања не разликују се статистички значајно

у односу на социо-педагошка обиљежја ученика основне школе;

4. Ставови о интеркултуралним компетенцијама статистички су значајно повезани са ставовима о нивоу моралног развоја ученика основне школе;
5. Постоји статистички значајна повезаност између самопроцјена нивоа моралног развоја и постигнућа на тесту моралног расуђивања ученика основне школе;
6. Повезаност између самопроцјена интеркултуралних компетенција и постигнућа моралног расуђивања ученика основне школе је статистички значајна;

На основу проучавања и критичке анализе доступне литературе на нашем говорном простору, кандидаткиња је пронашла релевантна теоријска и емпиријска истраживања која у фокусу имају морални развој или формирање интеркултуралних компетенција ученика. Зато је хронолошки приказао неколико релевантних *тангентичних истраживања* у свијету која су послужила за конципирање емпиријског проучавања. Тако анализира студије: Јевтић и Петровић (2012) који наводе да чак 30% студената није ништа учило о интеркултуралности, 61% у мањој мјери док је само 9% изјавило да је учило дosta. Истраживање (Starčević 2021), показује да испитани васпитачи и учитељи позитивно оцењују интеркултурално образовање али да је неопходно интензивније стручно усавршавање. Истраживање Šlezaka i Lapata (2012) се бави питањем интеркултуралних компетенција учитеља који раде са ромском дјеци. Истраживање обухвата седам основних школа Међумурске регије које похађа велики број ромске дјеце. 149 испитаника међу којима су наставници и стручни сарадници је испитано анкетирањем. Резултати указују на позитивне ставове по питању интеркултуралног односа према Ромима. Циљ истраживања Pamele Grozdanić (2021) је био утврдити ставове студената у Хрватској о интеркултуралним компетенцијама и имплементацији интеркултуралних садржаја у настави страних језика. Као специфичан задатак издвојено је утврђивање ставова у односу на пол, које се показало статистички значајним за поједине тврдње. Женски пол има статистички значајно позитивније ставове о интеркултуралним компетенцијама, посебно у вези са тврдњама које се односе на отвореност за друге културе и жељу за упознавањем другачијих народности. Женски пол се такође у већој мјери слаже са тврдњама које се односе на пружање додатних информација о другима као пут успостављања толеранције.

Друго истраживање које кандидаткиња наводи иде у прилог чињеници да испитаници женског пола имају позитивније ставове о интеркултуралности, доказало је да су студентице на статистички значајно вишем нивоу од студената (Gojević, 2018). То се посебно показало у тврдњама које се односе на интеракције са припадницима других култура као и самопоузданје у таквим ситуацијама. Примјер страног истраживања које кандидаткиња наводи реализовано је у Финској на узорку од 549 испитаника које доказује да постоји статистички значајна разлика између пола и интеркултуралне осјетљивости у корист припадница женског пола (Holma, Nokelainen i Tirri, 2009). Једно од истраживања које се бави испитивањем интеркултуралних компетенција у односу на животну доб испитаника, реализовано је у Републици Хрватској на узорку од 102 васпитача дјеце предшколског узраста. Доказано је да постоји статистички значајна разлика у нивоу интеркултуралних компетенција васпитача у односу на доб, те да испитаници од 20 до 30 година имају веће способности повезивања са различitim људима без стереотипа и предрасуда (Tomašić, 2022). У дисертацији је наведено и истраживање Марије Бутерин (2013) које је доказало да интеркултурална осјетљивост расте са школским успјехом. Значајне разлике су доказане и код пола, етничке и вјерске припадности, степену

образовања мајк<sup>z</sup>, врсти средње школе, разреду и броју познавања страних језика. Слично истраживање (Mikanović, Kovačević, Jevtić i Popović, 2016) је реализовано на узорку од 621 ученика завршних разреда основне школе, где је доказана разлика у статовима ученика у зависности од нивоа образовања мајке. Ученици чије су мајке на вишем образовном нивоу имали су позитивније вредновање културних обиљежја и боље комуникационске вјештине. Слично испитивање је реализовано на узорку од 289 испитаника у Задру и Сплиту где је циљ био утврдити разлику ли се испитаници према полу у погледу моралног расуђивања и хуманистичке конзервативне орјентације. Обрадом резултата доказано је да разлика није значајна у индексу моралног расуђивања и хуманистичке орјентације али да ипак постоји код варијабле конзервативне оријентације при чему су испитанице женског пола биле на знатно вишем нивоу (Вуковић, 2016). Истраживање моралности, емпатије и алtruистичног понашања Matee Miljić (2019) кандидаткиња наводи као примјер дјелимично објашњеног односа моралног расуђивања и пола испитаника. У истраживању је учествовао 331 испитаник, односно студенти Правног факултета, Факултета за одгојне и образовне знаности те Грађевинског факултета у Осијеку. Резултати показују постојање полних разлика у емпатији и доменима брига и чистоћа, при чему женске испитанице остварују више резултате од мушкараца на наведеним мјерама. Истраживање је показало да је број година школовања значајан предиктор моралног разумијевања, тј. претпоставља се како постоји утицај високог образовања на морални развој јер појединци тада упознају различита друштвена питања (Берк, 2008). Истраживање Kovačicek (2023) је показало да не постоји значајна повезаност образовања родитеља и учесталости деликатног понашања ( $p=-0,36$   $p>0,01$ ). Иако истраживање кандидаткиње није показало да је разлика статистички значајна, као индицију истраживање Schoenpflug (2001, према Pariente и Ott, 2010) у ком је доказано да дјеца чији очеви имају више образовања више прихватају родитељске вриједности од дјеце чију су очеви нижег образовног нивоа. Свјетска истраживања су била фокусирана на испитивање социоекономског статуса у односу на етичко понашање. Piff (2010) доказује позитиван однос између социоекономског статуса и неетичког понашања, јер налази показују да су појединци вишег економског статуса себичнији и мање ангажовани у хуманитарним акцијама и помоћи другима. Истраживање Piffa је било подстичуће за многе друге ауторе који су доказали негативну везу друштвеног (финансијског) статуса и просоцијалног понашања (Amir, 2018; Chen, 2013; Kirkpatrick, 2015; Miller, 2015). Наведена су и поједина истраживања која доказују да се чак и вршњачко насиље чешће појављује у малим срединама. Упоређујући bullying према величини мјеста у Хрватској Никчевић-Милковић је доказала да се већи постatak јавља у малим мјестима (2013).

Истраживање реализовано у Скопљу на узорку од 330adolесцената је наведено као примјер да постоје битне разлике у процјенама доброг и лошег понашања у зависности од узраста. Анализа узима у обзирadolесценте мушки и женски пола у раној, средњој и каснојadolесценцији, који су ученици средње школе и студенти на Филозофском факултету и Факултету физичке културе. Добијена разлика је статистички значајна на нивоу 0,01 (Frichand, 2011). Истраживање реализовано на ученицима завршних разреда основне школе утврдило је да постоји веза између емпатије и моралног расуђивања, те да је веза емпатије и просоцијалног понашања јача на вишим нивоима зрелости моралног расуђивања (Šarić-Raboteg, 1997). Надаље кандидаткиња се бави истраживањем у ком је потврђено је да су интелектуалне способности као и образовање битне одреднице моралног расуђивања (Nikolić, 2017). Повезаност школског успеха и нивоа усвојености моралних појмова и моралних врлина (емпатичност, кооперативност, досљедност, критичност и учтивост) показала се статистички значајном у истраживању Милице

Тителски (2019).

Поједина истраживања као примјер да постоје значајне разлике у нивоу препознавања добрих и лоших поступака између дјеце која живе са родитељима и која живе у домовима за дјецу. На узорку од 330adolесцената доказано је да не постоји значајна разлика када је у питању способност идентификације најбољих поступака, док је статистички значајна разлика идентификована код способности идентификације лоших поступака и то у корист дјеце која живе са родитељима (Frichand, 2011). Истраживање Шимић Шашич и сар. (2011) у Хрватској, Босни и Херцеговини и Македонији доказало је да бољи школски успјех имају дјеца образованијих родитеља на све три територије. Различита истраживања су била фокусирана на трансфер родитељских вриједности на дијете. Према Бронfenбренеровој теорији постоје четири спољна фактора која утичу на дијете: родитељи, браћа и сестре, вршњаци и учитељи (Levkov, 1985).

Кандитакиња се бави и анализом истраживања којима је утврђена значајна повезаност између вриједносних концепција родитеља и дјеце (Kohn, Slomczynski i Schoenbach, 1986; Rohan i Zanna, 1996; Albert, Trommsdorff i Wisnubrata, 2009; Reić Ercegovac i Kuludrović, 2012; Visković, 2013; Headey, Muffels i Wagner, 2014, prema Družinec, 2016). Истраживање реализовано у основним и средњим школама у Хрватској показало је да највећи број дјеце која нису учесници вршњачког насиља долазе из породица просјечног материјалног стања, док су дјеца жртве насиља најчешће исподпросјечног материјалног статуса, а извршиоци насиља изнадпросјечни (Сушац, Ајдуковић и Римац, 2016). Истраживање реализовано у Америци на 64 испитаника имало је за циљ да испита разлике у нивоу емпатије у зависности од социоекономског статуса. Резултати су показали да људи вишег социоекономског статуса имају смањене живчане реакције на туђу бол. Овај податак сугерише на то да је способност емпатије смањена међу испитаницима вишег материјалног статуса (Vartum, Blais, Hampton i Brewer, 2015). Једно од ријетких истраживања реализовано у Банату на узорку од 446 ученика представило је занимљиве резултате по питању моралног развоја, вјерске наставе и мјеста боравка ученика. Анализа је показала да постоје статистички значајне разлике између ученика на селу и у граду при моралном формирању личности путем вјерске наставе. Одређене вриједности су више вредноване у граду што се може приписати различитим узроцима (Kačagić, 2016, str. 169).

Комисија сматра да је кандидаткиња критички приступила издајању тангентних истраживања, што је створило основу за израду методолошког оквира за истраживање моралног развоја и интеркултуралних компетенција. Теоријско проучавање и емпириско истраживање моралног развоја и интеркултуралних компетенција на ученицима основне школе указује на вриједност оваквог истраживања чији резултати могу допринијети побољшању првенствено васпитне димензије у раду са ученицима, а такође може допринијети и развијању културне свијести ученика, наставника и осталог стручног особља у школи. На овај начин долази до нових научних чињеница и педагошких сазнања релевантних за расvjетљивање и унапређивање теоријског приступа недовољно истражене васпитне појаве у педагогији.

Добијени резултати до којих је кандидаткиња дошла могу представљати педагошки примјер и почетни модел за унапређивање интеркултуралне компетентности ученика и њиховог моралног развоја.

Комисија констатује да добијени резултати могу стимулативно дјеловати на ширу просветну, академску и друштвену заједницу с циљем препознавања педагошких

вриједности и потенцијала моралног развоја и формирању интеркултуралних компетенција, као и других компетенција. Такође, резултати имају вриједност у препознавању друштвеног значаја васпитања у духу интеркултуралности које доприноси формирању интеркултуралне компетентности различитих субјеката васпитно-образовног процеса у школском систему и ширем друштвеном контексту.

1. Укратко описати разлоге због којих су истраживања предузета и представити проблем, предмет, циљеве и хипотезе.
2. На основу прегледа литературе, сажето приказати резултате претходних истраживања у вези проблема који је истраживан (водити рачуна да обухвата најновија и најзначајнија сазнања из те области код нас и у свијету).
3. Навести допринос тезе у рјешавању изучаваног предмета истраживања.
4. Навести очекивани научни и практични допринос дисертације.

## 7. МАТЕРИЈАЛ И МЕТОДОЛОГИЈА РАДА

Кандидаткиња се у истраживању служи квантитативним методолошким приступом. Пилот истраживање је спроведено у првој фази – баждарења и провјере истраживачких инструмената. Истраживање обухвата популацију ученика осмог и деветог разреда у 14 основних школа у Бањалуци од којих је 9 градских, 3 приградске и 2 сеоске. За потребе истраживања кандидаткиња је користила више научно-истраживачких метода и то: методу теоријске анализе и синтезе, дескриптивну (сервеј) методу и компаративну методу. *Методу теоријске анализе и синтезе* кандидаткиња у истраживању користи за потребе проучавања теоријских основа интеркултуралних компетенција и моралног развоја, дефинисања основних појмова, постављања методолошког оквира у истраживању, затим је користи током интерпретације добијених резултата, као и приликом извођења закључака. За потребе сагледавања постојећег стања у педагошкој пракси користила је *дескриптивну методу*. Ова метода у педагошкој литератури је позната и као сервеј истраживачки метод или емпиријско-неекспериментална метода. Основни извор података за ову методу јесу лични искази испитаника о мишљењима, увјерењима, ставовима или понашању. У првој фази емпиријског истраживања, дескриптивну методу пратила је примјена технике *скалирање*. Кандидаткиња је примијенила два самостално креирана инструмента помоћу којих је сакупила релевантне податке интеркултуралних компетенцијама ученика, нивоу моралног развоја и социо-педагошким обиљежјима. Првим инструментом (*Скала интеркултуралних компетенција – СИК*) утврђивала је равијености интеркултуралних компетенције ученика, а другим инструментом (*Скала нивоа моралног развоја ученика – СНМРУ – морална знања, увјерења и понашање*) је утврђивала ниво моралног развоја. Трећи кориштен инструмент је преузет *Тест нивоа моралног расуђивања – ТМР*, којем је на основу семантичког диференцијала утврђено моралног расуђивања ученика.

За статистичку обраду података кандидаткиња се служила софтверским пакетом *SPSS 26.0 for Windows*, при чему је примијенила следеће статистичке технике и поступке: анализу дескриптивних статистичких показатеља (фреквенције, проценти, аритметичке средине, стандардна девијација, мјере облика дистрибуција), корелациону анализу, факторску анализу и једнофакторијалну ANOVA са поновљеним мјерењима. Ове поступке користила је приликом одређивања метријских карактеристика инструмената који су примјењивани у истраживању и током обраде прикупљених података насталих проверавањем

дефинисаних хипотеза. Комисија констатује да су примијењене адекватне савремене научно-истраживачке методе и технике, као и примјерена статистичка обрада прикупљених података. Кандидаткиња је одступила од првобитно планираног методолошког концепта емпириског истраживања који је усвојила Комисија. У раду нису експлицирани разлози.

Обим реализованог истраживања био је довољан за извођење релевантних и поузданих закључака о интеркултурним компетенцијама и нивоу моралног развоја. У прилогу овој констатацији говори и репрезентативаан узорак који је кориштен у истраживању. Емпириско неекспериментално истраживање је реализовано на укупном узорку 1249 ученика од чега је 732 ученика осмог и 517 деветог разреда у 14 основних школа на подручју града Бања Луке. Кроз текст дисертације се препознаје да кандидаткиња Марија Томић настоји да проблем и предмет истраживања интердициплинарно сагледа, те да на објективан, научан и поуздан начин интерпретира утврђене резултате и изведе закључке.

1. Описати и дати основне карактеристике материјала који је обрађиван, критеријуме који су узети у обзир за избор материјала.
2. Дати кратак увид у примијењени метод истраживања, при чemu је важно оцијенити сљедеће:
  - a. Да ли су примијењене методе истраживања адекватне, довољно тачне и савремене, имајући у виду достигнућа на том пољу у свјетском оквиру;
  - b. Образложити евентуалне измјене првобитног плана истраживања;
  - c. Да ли је обим истраживања довољан за доношење поузданих закључака или је потребно проширити постојеће или увести нове методе;
  - d. Да ли је статистичка обрада података адекватна, ако је кориштена при обради резултата.

## 8. РЕЗУЛТАТИ И НАУЧНИ ДОПРИНОС ИСТРАЖИВАЊА

Кандидаткиња је у теоријском дијелу дисертације разматрала новија педагошка, психолошка и социолошка схватања о интеркултурним компетенцијама ученика и моралном развоју. Пошла је од дефинисања основних и сродних појмова. На основу критичке анализе релевантне литературе утврдила је да појам моралности или интеркултуралности, у теорији и пракси као педагошки појам и појава егзистира дуже вријеме. Ту чињеницу поткрепљује констатацијом да се кроз историјске епохе појам моралности и питања добра мијењао све до данас. Кандидаткиња истиче све већу потребу за равојем интеркултуралних компетенција у циљу лакшег прилагођавања животу у савременом друштву или и све већу кризу моралности. Кандидаткиња констатује да теоријско утемељење моралног развоја постоји у одређеним педагошким и психолошким теоријама међу којима анализира Колбергову и Пијажеову теорију моралног развоја или и Туриелов модел моралности и теорију правде Карол Гилиган.

Потенцијал за развој интеркултуралних компетенција се налази у мултикултуралним срединама, на основу чега се може унаприједити интеркултурално васпитање и образовање. Кандидаткиња уочава да у литератури постоји више теоријских модела којима се могу подстицати и развијати интеркултуралне компетенције ученика. Посебно се указује на међусобну интеракцију припадника различитих култура. На основу теоријског проучавања теорија моралног развоја и интеркултуралности, те анализом сродних истраживања кандидат је приступио спровођењу емпириског истраживања.

Марија Томић је методолошки оквир емпиријског истраживања интеркултуралних компетенција и моралног развоја засновала на квантитативном приступу. Након дефинисаног проблема, предмета и циља, конкретизовани су задаци и постављена истраживачка питања према којима је формулисана главна хипотеза, те прецизиране посебне и помоћне хипотезе. Кандидаткиња истиче да се значај истраживања огледа у обогаћивању теоријских и емпиријских сазнања, подизању значаја у овим сферама вастпитања као и подстицању просвјетне и академске заједнице за промовисање и рад на моралном развоју ученика и развоју интеркултуралних компетенција.

Емпиријско истраживање обухвата примјену *Скале нивоа интеркултуралних компетенција (СИК)*, *Скалу нивоа моралног развоја ученика (СНМРУ-ЗУП)*, и *Тест моралног расуђивања (ТМР)*. Помоћу ова три инструмента су сакупљени, анализирани и интерпретирани утврђени резултати. На основу свега тога је сагледано стање у васпитно-образовној пракси са развијености интеркултуралних компетенција ученика и нивоа њихове моралности у основној школи. Кандидаткиња је факторском анализом идентификовао четири фактора интеркултуралних компетенција који објашњавају 50,13% укупне варijансе испитиване појаве. На основу садржаја груписаних тврдњи кандидаткиња је идентификовала следеће компоненте: *отвореност за друге културе*, *интеркултурална комуникација*, *интеркултурална осјетљивост* и *интеркултурални ставови*. Кандидаткиња је сваку компоненту интерпретирала у складу са неким од теоријских или емпиријских утемељена интеркултуралних компетенција ученика.

Након утврђивања ставова о интеркултуралним компетенцијама утврђене су разлике у односу на социо-педагошка обиљежја ученика. Иста компарација је извршена и код нивоа моралног развоја и расуђивања, у односу на социо-педагошка обиљежја.

На основу *Скале интеркултуралних компетенција – СИК* утврђено је да женски пол има позитивније ставове о интеркултуралним компетенцијама уз статистичку значајност 0,01. Кандидаткиња наводи да се уз женски пол често везује толеранција, способност сарадње и брижност те да добијени резултати нису изненађујући. Узраст (разред) доказано игра значајну улогу у нивоу интеркултуралних компетенција. Испитаници деветог разреда имају статистички значајно позитивније ставове од вршњака никог разреда. Значајност је на нивоу 0,01. У односу на школски успјех ученика, доказана је статистички значајна разлика на нивоу 0,01. Иако је успјех категорисали на одличан, врлодобар и добар, утврђено је да са успјехом расте и ниво интеркултуралних компетенција. У односу на школски успјех ученика, доказана је статистички значајна разлика на нивоу 0,01. Иако је успјех категорисала на одличан, врлодобар и добар, утврђено је да са успјехом расте и ниво интеркултуралних компетенција. Материјални статус породице из које дјеца долазе је битан предиктор различитих вештина, међутим када је ријеч о интеркултуралности у овом истраживању није утврђена значајна разлика. Истраживање је доказало да се интеркултуралне компетенције ученика разликују и у односу на локацију школе коју ученици похађају. Ученици из градских школа имају статистички значајно позитивније ставове о интеркултуралним компетенцијама у поређењу са ученицима који похађају приградске школе, на нивоу 0,05. На основу наведене анализе, кандидаткиња закључује да је прва хипотеза мањим дијелом потврђена.

Нивои моралног развоја су утврђени *Скалом нивоа моралног развоја ученика (СНМРУ)*. Разлике нивоа моралног развоја су потврђене у три од седам социо-педагошких обиљежја. Пол ученика статистички значајно утиче на самопројеве нивоа моралног развоја у корист женског пола. Разлике између ученика осмог и деветог разреда нису доказане као статистички значајне, међутим школски успјех се показао као значајан предиктор моралности. Утврђена значајност је на нивоу 0,01. Са порастом школског успјеха расте и

ниво моралног развоја. Тенденција раста моралног развоја са повећањем општег успјеха је примјеђена на све три скале, међутим значајност се показала само код прве и треће. Ниво моралног развоја није статистички значајно различит у односу на ниво образовања родитеља. Као и у претходном задатаку, ученици чији родитељи имају виши образовни исказују виша морална знања, увјерења и понашања, али разлике ипак нису значајне. Материјални статус породице ученика, није значајан ни на једном од три нивоа моралног развоја, иако кандидаткиња наводи свјетска истраживања Piff (2010) која доказују позитиван однос између социоекономског статуса и неетичког понашања. У овом сегменту локација школе коју похађају ученици значајно утиче на ниво моралног развоја. Ученици градских школа су на вишем нивоу моралног развоја на све три субскеле на нивоу значајности 0,01. На основу утврђених резултата кандидаткиња констатује се да је друга хипотеза већим дијелом потврђена.

Морално расуђивање је испитивано на основу *Теста моралног расуђивања-TMP*, у ком су ученици износили мишљене на одређену моралну дилему. Ниво моралног расуђивања ученика није показао статистички значајне разлике ни у једном од испитиваних социо-педагошких обиљежја чиме је и трећа хипотеза потврђена.

Добијени подаци наводе да је статистички значајна повезаност појава испитаних на сва три инструмента. Ученици који исказују позитивније ставове на скали интеркултуралних компетенција постижу и више степене на скали моралног развоја али и тести моралног расуђивања. Кандидаткиња као образложение наводи да је за интеркултуралну сарадњу неопходно разумијевање других као и способност емпатије, те да су управо ове вјештине основа моралног понашања појединца. Поред повезаности интеркултуралних компетенција и моралног развоја на нивоу 0,01 доказана је и повезаност нивоа моралног развоја међусобно. Интеркултуралност је истовремено и услов и посљедица моралног дјеловања. Поменуте димензије се надопуњују, дјелују двојако и зависе једна од друге. Закључено се да је четврта помоћна хипотеза у потпуности потврђена.

На основу одговора добијених на сва три инструмента доказано је да постоји статистички значајна повезаност између самопројјена нивоа моралног развоја и постигнућа на тесту моралног расуђивања ученика основне школе. Статистички значајна повезаност на нивоу 0,01 постоји између моралног расуђивања и сва три степена моралног развоја. На нивоу цијelog инструмента доказана је повезаност 0,01. На основу наведеног, наводи се да је пета хипотеза прихваћена у потпуности.

Повезаност између самопројјена интеркултуралних компетенција и постигнућа моралног расуђивања ученика основне школе се није показала као статистички значајна. Иако интеркултуралне компетенције подразумијевају широк спектар особина и погледа на свијет ипак није доказано да значајно доприносе моралном расуђивању. Ови подаци у потпуности одбацују шесту постављену хипотезу.

Комисија констатује да педагошке импликације ове дисертације могу послужити за осмишљавање и конципирање будућих истраживања којима би се додатно унаприједила теоријска и емпиријска сазнања о моралном развоју и интеркултуралним компетенцијама.

Комисија је сагласна да је кандидаткиња резултате приказала јасно, правилно и логично, да је урађена детаљна критичка анализа и да су сазнања научно релевантна и због поређења са досадашњим резултатима и због могућности њихове примјене уопште у педагошкој пракси, али и примјене у новим научним приступима овом педагошком проблему.

Научни допринос ове дисертације огледа се у оригиналном методолошком приступу са теоријским утемељењем, те значајним резултатима до којих се дошло примјеном

инструмената посебно конструисаних за ово истраживање. Резултати добијени на основу провјерених истраживачких метода, имају многоструке користи за даље усмјеравање вaspитно-образовне праксе. Поред тога што могу послужити наставницима и стручним сарадницима у школи, добијени одговори на хипотезе су значајни и за родитеље. Унапређене вaspитног процеса је могуће темељити на закључцима изнијетим у овом раду, на основу којих је могућа реализација нових програма и креирање различитих радионица, на тему подстицања интеркултуралних компетенција и моралног развоја. Неопходно је ангажовање свих учесника дјечијег живота, кроз подизање свијести о важности ове теме, али и изградњи ставова отворености и толеранције према припадницима свих култура. Морално вaspитање и вaspитање за интеркултуралност није само одговорност школе и родитеља, него комплетног друштва које би кроз координацију различитих институција требало да постигне максималне педагошке ефекте. С обзиром да је истраживање доказало међусобну повезаност испитиваних појава, тј. интеркултуралних компетенција и моралног развоја и расуђивања, јасно је да вaspитање треба да обухвати оба сегмента. Педагогија интеркултуралности своја сазнања може да прошири на основу резултата овог истраживања. Дефинисани су фактори интеркултуралних компетенција као и ставови о интеркултуралним компетенцијама у односу на социо-педагошка обиљежја, на основу чега можемо да усмјеравамо будуће вaspитно дјеловање. На темељу добијених резултата могуће је поставити идеје и за нека наредна истраживања у области друштвених наука. Зависност интеркултуралних компетенција од нивоа образовања родитеља је проблем који би додатно требало истражити, на узорку у коме би довољан број испитаника био са основном школом и са седмим степеном стручне спреме. Питање материјалног статуса је такође дио који би било могуће детаљније анализирати кроз нека будућа емпиријска истраживања.

Без обзира на добијене резултате, рад доприноси обогаћивању теорија моралности и проучавању интеркултуралних компетенција дјече. Подизање свијести о важности развоја интеркултуралних компетенција је сигуран резултат истраживања ове теме.

Дисертација кандидаткиње Марије Томић доноси нова научна сазнања која имају велики теоријски значај и вриједан практични значај за цјелокупан вaspитно-образовни процес на свим нивоима. Кандидаткиња јасно указује у дисертацији на важност испитиваних компоненти као и на начине унепређења истих.

1. Укратко навести резултате до којих је студент дошао.
2. Овијенити да ли су добијени резултати јасно приказани, правилно, логично и јасно тумачени, упоређујући их са резултатима других аутора и да ли је студент при томе испољавао довољно критичности.
3. Посебно је важно истаћи до којих нових сазнања се дошло у истраживању, који је њихов теоријски и практични допринос, те да ли указују на нове правице истраживања.

## 9. ЗАКЉУЧАК И ПРИЈЕДЛОГ

Докторска дисертација кандидаткиње Марије Томић, мастер педагога, представља резултат њеног самосталног и студиозног научно-истраживачког рада. Проблем истраживања био је емпириско истраживање повезаности интеркултуралних компетенција ученика основне школе и нивоа њиховог моралног развоја. Текст докторске дисертације задовољава основне методолошке критерије и представља допринос развоју педагошке науке. Њен допринос се огледа у проширивању досадашњих сазнања из области интеркултуралних компетенција и моралног развоја ученика основне школе, а отворена проблемска питања могу бити индикативна у конципирању и реализацији наредних истраживања. На основу увида у структуру целокупне докторске дисертације и анализе њених појединачних дијелова, Комисија констатује да је кандидаткиња успјешно теоријски утемељила докторску дисертацију, да је креирала прихватљив методолошки оквир истраживања те да је на темељу тога дошла до резултата на основу којих је извела закључке који су педагошки и друштвено релевантни.

Комисија позитивно оцењује докторску дисертацију *Интеркултуралне компетенције и ниво моралног развоја ученика основне школе* кандидаткиње Марије Томић, те предлаже Научно-наставном вијећу Филозофског факултета и Сенату Универзитета у Бањој Луци да се исти прихвати и да се кандидаткињи одобри јавна одбрана докторске дисертације пред истом *Комисијом* која је писала *Извештај о оцени урађене докторске дисертације*.

1. Навести најзначајније чињенице које дају научни значај тези.
2. На основу укупне оцене дисертације, комисија предлаже:
  - да се докторска дисертација прихвати, а студенту одобри одбрана,
  - да се докторска дисертација враћа студенту на дораду (да се допуни или измијени) или
  - да се докторска дисертација одбија.

Мјесто и датум:

У Бањој Луци и Никшићу, 26. 07. 2024. године

Др Небојша Манановић, редовни професор  
Предсједник комисије

Др Вучина Зорић, редовни професор

Члан

Др Љиљана Јерковић, ванредни професор

Члан

Др Бране Микановић, редовни професор

Члан – ментор

ИЗДВОЈЕНО МИШЉЕЊЕ: Члан комисије који не жели да потпише извештај јер се не слаже са мишљењем већине чланова комисије дужан је да у извештај унесе образложење, односно разлоге због којих не жели да потпише извештај.

**PRILOG 5.**

**Izjava 1.**

**IZJAVA O AUTORSTVU**

**Izjavljujem**

**da je doktorska disertacija**

Naslov rada: "Interkulturne kompetencije i nivo moralnog razvoja učenika osnovne škole"

- rezultat sopstvenog istraživačkog rada,
- da doktorska disertacija, u cjelini ili u dijelovima, nije bila predložena za dobijanje bilo koje diplome prema studijskim programima drugih visokoškolskih ustanova,
- da su rezultati korektno navedeni i
- da nisam kršila autorska prava i koristila intelektualnu svojinu drugih lica.
- 

U Banjoj Luci, 21.08. 2024. godine

Potpis doktoranta



**Izjava 2.**

**Izjava kojom se ovlašćuje Filozofski fakultet**

**Univerziteta u Banjoj Luci da doktorsku disertaciju učini javno dostupnom**

Ovlašćujem Filozofski fakultet/Akademiju umjetnosti Univerziteta u Banjoj Luci da moju doktorsku disertaciju, pod naslovom “ Interkulturne kompetencije i nivo moralnog razvoja učenika osnovne škole ” koja je moje autorsko djelo učini javno dostupnom.

Doktorsku disertaciju sa svim prilozima predala sam u elektronskom formatu pogodnom za trajno arhiviranje.

Moju doktorsku disertaciju, pohranjenu u digitalni repozitorijum Univerziteta u Banjoj Luci, mogu da koriste svi koji poštuju odredbe sadržane u odabranom tipu licence Kreativne zajednice (Creative Commons), za koju sam se odlučio/la.

1. Autorstvo
2. Autorstvo – nekomercijalno
3. Autorstvo – nekomercijalno – bez prerade
4. Autorstvo – nekomercijalno – dijeliti pod istim uslovima
5. Autorstvo – bez prerade
6. Autorstvo – dijeliti pod istim uslovima

(Molimo da zaokružite samo jednu od šest ponuđenih licenci, kratak opis licenci dat je na poleđini lista).

U Banjoj Luci, 21.08. 2024. godine

Potpis doktoranta



## TIPOVI LICENCI KREATIVNE ZAJEDNICE

### **Autorstvo (CC BY)**

Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje djela, i prerade, ako se navodi ime autora, na način određen od autora ili davaoca licence, čak i u komercijalne svrhe. Ovo je najslobodnija od svih licenci.

### **Autorstvo – nekomercijalno (CCBY-NC)**

Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje djela, i prerade, ako se navodi ime autora, na način određen od autora ili davaoca licence. Ova licenca ne dozvoljava materijalnu upotrebu djela.

### **Autorstvo – nekomercijalno – bez prerade (CCBY-NC-ND)**

Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje djela, bez promjena, preoblikovanja ili upotrebe djela u svom djelu, ako se navodi ime autora, na način određen od autora ili davaoca licence. Ova licenca ne dozvoljava komercijalnu upotrebu djela. U odnosu na sve ostale licence, ovom licencom se ograničava najveći obim prava korišćenja djela.

### **Autorstvo – nekomercijalno – dijeliti pod istim uslovima (CCBY-NC-SA)**

Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje djela, i prerade, ako se navodi ime autora, na način određen od autora ili davaoca licence, i ako se prerada distribuira pod istom ili sličnom licencom. Ova licenca ne dozvoljava komercijalnu uoptrebu djela i prerada.

### **Autorstvo – bez prerada (CCBY-ND)**

Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje djela, bez promjena, preoblikovanja ili upotrebe djela u svom dijelu, ako se navodi ime autora, na način određen od autora ili davaoca licence. Ova licenca dozvoljava komercijalnu upotrebu djela.

### **Autorstvo – dijeliti pod istim uslovima (CCBY-SA)**

Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje djela, i prerade, ako se navodi ime autora, na način određen od autora ili davaoca licence, i ako se prerada distribuira pod istom ili sličnom licencom. Ova licenca dozvoljava komercijalnu uoptrebu djela i preradu. Slična je softverskim licencama, odnosno licencama otvorenog koda.

**Napomena:** Ovaj tekst nije sastavni dio izjave autora.

Više informacija na linku: <http://creativecommons.org.rs/>

**Izjava 3.**

**Izjava o identičnosti štampane i elektronske verzije doktorske disertacije**

Ime i prezime autora: Marija Tomić

Naslov rada: Interkulturne kompetencije i nivo moralnog razvoja učenika osnovne škole

Mentor: prof. dr Brane Mikanović

Izjavljujem da je štampana verzija moje doktorske disertacije identična elektronskoj verziji koju sam predala za digitalni repozitorijum Univerziteta u Banjoj Luci.

U Banjoj Luci, 21.08. 2024. godine

Potpis doktoranta

