

Međukulturalne kompetencije u predškolskim ustanovama - empirijsko istraživanje u Montessori vrtiću

Bajsić, Ivona

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:588730>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-04**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)





Sveučilište u Zagrebu
Učiteljski fakultet



ODSJEK ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE

IVONA BAJSIĆ
DIPLOMSKI RAD

**MEĐUKULTURNE KOMPETENCIJE U PREDŠKOLSKIM
USTANOVAMA
- EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE U MONTESSORI VRTIĆU**

Zagreb, rujan 2019.



Sveučilište u Zagrebu
Učiteljski fakultet



ODSJEK ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Ivona Bajsić

TEMA DIPLOMSKOG RADA: Međukulturne kompetencije u predškolskim ustanovama – empirijsko istraživanje u Montessori vrtiću

MENTOR: doc. dr. sc. Ana Šenjug Krleža

SUMENTOR: doc. dr. sc. Maja Drvodelić

Zagreb, rujan 2019.

SADRŽAJ

1. UVOD	8
2. MEĐUKULTURNI IZAZOVI KAO SVAKODNEVNICA	10
MODERNOG DRUŠTVA – definiranje temeljnih pojmova	10
2.1. Kultura	10
2.2. Međukulturnost	12
2.3. Kompetencije	15
2.3.1. <i>Razvoj socijalnih kompetencija kao preduvjet razvoja međukulturne kompetencije</i>	16
2.4. Međukulturne kompetencije	18
2.4.1. <i>Međukulturni identitet</i>	22
2.4.2. <i>Međukulturna komunikacija</i>	23
2.4.3. <i>Međukulturna osjetljivost (otvorenost za različite kulture)</i>	25
3. UVAŽAVANJEM RAZLIČITOSTI DO KULTURE MIRA	27
3.1. Humane vrijednosti	27
3.2. Odgoj za toleranciju – model uvažavanja različitosti i tolerancije drugih	32
4. MEĐUKULTURNI IZAZOVI U ODGOJU I OBRAZOVANJU	35
4.1. Faktori razvoja dječjih stavova prema ljudima iz drugih kultura	36
4.2. Međukulturni odgoj u predškolskim ustanovama	38
5. MONTESSORI PEDAGOGIJA – ODGOJ ZA MIR	40
6. PRIKAZ DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA	45
7. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE U MONTESSORI VRTIĆU	48
7.1. Cilj istraživanja	48
7.2. Ispitanici	49
7.3. Instrumenti	49
7.4. Postupak	52
7.5. Rezultati istraživanja	52
7.5.1. <i>Analiza problemske situacije – prihvaćanje novog i nepoznatog</i>	53
7.5.2. <i>Analiza osjećaja sudionika</i>	54
7.6.3. <i>Analiza procjene vlastite reakcije</i>	57
7.6.4. <i>Analiza rezultata dobivenih pomoću metode fokus grupa</i>	58
7.7. Rasprava	60
8. ZAKLJUČAK	63
POPIS GRAFOVA	65
POPIS SLIKA	65
POPIS TABLICA	65
LITERATURA	66
IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA	72

Sažetak

Međukulturne kompetencije u predškolskim ustanovama – empirijsko istraživanje u provedeno u Montessori vrtići

Već od malih nogu, posebice unutar odgojno - obrazovnih ustanova, djeca se susreću s pripadnicima različitih kulturnih skupina. Dok neka djeca pozitivno reagiraju na izloženost novim kulturama, druga u istoj situaciji iskazuju negativne reakcije. Kako bi što više prevladale pozitivne reakcije te se razvilo društvo koje će se temeljiti na tolerantnoj interakciji različitih kultura, pojavila se potreba za razvojem međukulturnih kompetencija kod djece već od najranije dobi, a s ciljem primjerene i uspješne komunikacije u međukulturnim situacijama na temelju vlastitog međukulturnog znanja, vještina i stavova (Deardorff, 2008). Pritom se postavlja pitanje optimalne dobi u kojoj je poželjno integrirati razvoj ove kompetencije u odgoj i obrazovanje djece.

Stoga je cilj ovoga rada bio ispitati potencijal djece predškolske dobi za razvoj međukulturne kompetencije. Istraživanje je provedeno s djecom starosne dobi između tri i sedam godina koja su uključena u program ranog i predškolskog odgoja u jednom Montessori vrtiću (N=51). Uzimajući u obzir razvojnu dob djece, u istraživanju su korištene sljedeće kvalitativne istraživačke metode: metoda 'Persona doll', metoda vinjete, metoda fokus grupe. Navedenim se metodama ispitivao način na koji djeca predškolske dobi reagiraju pri susretu s pojedincima različitih kultura te kako promišljaju u i o tim situacijama.

Dobiveni rezultati pokazuju kako djeca predškolske dobi u kontaktu s pojedincima različite boje kože ili fizionomije lica iskazuju otvorenost i interes. U pravilu ne uočavaju različitosti između sebe i drugih temeljene na specifičnom izgledu. Ako uočavaju razlike, one za njih neće predstavljati prepreku u socijalizaciji i interakciji s drugom djecom. Takvi nalazi ukazuju na načelnu otvorenost djece prema stranome i nepoznatome te u tom smislu na potencijal djece predškolske dobi za razvoj međukulturne kompetencije. Taj je potencijal važno iskoristiti na način da se već u predškolske ustanove sustavno integriraju aktivnosti i sadržaji s ciljem promicanja međukulturne kompetencije. Takav bi pristup mogao biti temelj za ostvarenje kvalitetnog suživota pojedinaca različitih kultura s naglaskom na toleranciju, prihvaćanje i poštovanje.

Ključne riječi: međukulturne kompetencije; metoda 'Persona doll'; Montessori vrtić;
rani i predškolski odgoj; vinjeta

Summary

Intercultural Competences in Pre-school Institutions – Empirical Research in a Montessori Kindergarten

From an early age, especially within educational institutions, children meet members of different cultural groups. While some children react positively to exposure to new cultures, others show negative reactions in the same situation. In order to foster positive reactions and develop a society based on tolerant interaction between different cultural groups, developing intercultural competences in children from the earliest age is needed. Thus, the main objective of the development is appropriate and successful communication in intercultural situations based on one's own intercultural knowledge, skills and attitudes (Deardorff, 2008). This raises the question of the optimal age in which it is desirable to integrate the development of this competence in the upbringing and education of children.

Therefore, the aim of this paper is to examine the potential of pre-school children for the development of intercultural competence. The research involved with children between three and seven years of age enrolled in pre-school education in one Montessori kindergarten (N = 51). Taking into account the developmental age of children, the following qualitative research methods were used in the research: the 'Persona doll' method, the vignette method and the focus group method. The above mentioned methods examined the way in which children of preschool age react to individuals from different cultures and how they perceive these situations.

The obtained results show that pre-school children show openness and interest in contact with individuals of different skin color or facial physiognomy. Mostly they do not notice the differences between themselves and others based on specific appearance. If children notice any differences, these do not represent an obstacle to socialization and interaction with other children. Such findings point to the principle openness of children to the foreign and unknown, and, consequently, to the potential of pre-school children for developing intercultural competence. It is important to use this potential through systematic integration of appropriate activities and contents into pre-school institutions with the aim of promoting intercultural competence. Such an approach could form the basis for achieving a high level of quality coexistence

between individuals from different cultures with an emphasis on tolerance, acceptance and respect.

Key words: intercultural competences; Montessori kindergarten; 'Persona doll' method; pre-school education; vignette method

1. UVOD

Čovjek je poznat kao socijalno biće ovisno o interakciji s drugim ljudima. Te interakcije mogu biti uspješne, a mogu biti i neuspješne. Koliko će interakcija biti uspješna ovisi o samome pojedincu i razini razvoja njegovih kompetencija. Prije svega, kompetencije podrazumijevaju kombinaciju znanja, vještina i stavova koje pojedincu omogućuju snalaženje u različitim svakodnevnim situacijama. Nadalje, one mu omogućuju i profesionalan razvoj u određenim područjima, odnosno zanimanjima, ali ga uveliko i oblikuju. Jedna od bitnih kompetencija, koja definira ljude kao socijalno uspješna bića jest socijalna kompetencija. Ona omogućuje konstruktivno rješavanje sukoba, uspješnu komunikaciju s drugim ljudima, snalaženje u različitim socijalnim situacijama, ali i razvoj prosocijalnih vještina. No, pojedincu je osim tih kompetencija potrebno još nešto. U današnjem, međupovezanom svijetu, pojedinci bi trebali biti sposobni surađivati s drugim ljudima, a budući da je to danas neizbježno, susreću se i s ljudima iz različitih okruženja i različitog mišljenja, stavova, perspektiva, običaja i slično. Stoga im je potrebna sposobnost za uspješno sudjelovanje u širokom spektru međukulturnih interakcija, potrebne su im međukulturne kompetencije. Međukulturne kompetencije podrazumijevaju sposobnost pojedinca koja se očituje u njegovoj uspješnoj interakciji u međukulturnim situacijama. U tom kontekstu govorimo o međukulturnom identitetu, međukulturnoj komunikaciji, međukulturnoj osjetljivosti i prije svega, prihvaćanju različitosti. Uvažavanje različitosti, demokracija, tolerancija, nediskriminacija i razumijevanje tuđih vrijednosti putevi su koji vode do jedine kulture kojoj teži cijeli ljudski rod – vode nas do kulture mira. Stoga se međukulturnu kompetenciju može shvaćati i kao svjesnost o postojanju kulturnih i ostalih raznolikosti te toleriranje i prihvaćanje istoga. To već postaje izazov, i to ne samo za pojedinca već i za čitav odgojno-obrazovni proces, što znači i za predškolske ustanove, odnosno dječje vrtiće. Dječji vrtići kao odgojno-obrazovna institucija predstavljaju prvi važan susret s raznolikošću kultura te imaju veliki zadatak odgajati djecu za kulturu mira i učiniti kulture drugih prihvatljivima i dragocjenima.

Kako bi se to postiglo, veliku je pažnju potrebno pridodati pojmovima kao što su kompetencije, kultura, međukulturnost, kulturni identitet, međukulturna komunikacija, međukulturna osjetljivost te sama međukulturna kompetencija. Stoga

će se ovaj rad u teorijskom dijelu baviti određenjem nužnih pojmova za shvaćanje međukulturne kompetencije, ali i pitanjem uvažavanja različitosti putem usvajanja humanih vrijednosti i tolerancije. Osvrnut ćemo se i na to kako djeca razvijaju stavove prema ljudima iz drugih kultura te koja je uloga odgojno – obrazovnog sustava po pitanju međukulturnosti.

S obzirom na do sad navedeno, ali vodeći se i činjenicom da istraživanja o potencijalima djece predškolske dobi za razvoj međukulturne kompetencije gotovo da nema, provedeno je empirijsko istraživanje u jednoj Montessori predškolskoj ustanovi s djecom u dobi od 3 do 7 godina. S obzirom na tematiku i specifičnosti ove studije, istraživanje je s djecom provedeno pomoću metode vinjeta, metode 'Persona doll' i metode fokus grupe. Tim se metodama nastojala utvrditi svjesnost djece o kulturnim razlikama, koje uključuju izgled, jezik i slično, te posjeduju li djeca potencijal za razvoj međukulturnih kompetencija.

2. MEĐUKULTURNI IZAZOVI KAO SVAKODNEVNICA

MODERNOG DRUŠTVA – definiranje temeljnih pojmova

Nijedna kultura nije „uljez“ u povijesti ljudske misli... (Perotti, 1995, str. 33)

Pod utjecajem različitih čimbenika, posebice globalizacije, ljudska se povijest stoljećima mijenjala, društvo bilo podložno raznim promjenama i izazovima, a razvoj i napredak čovječanstva ne bi bio moguć bez susreta, suradnje i interakcije s različitim narodima i kulturama, odnosno bez međukulturalnosti. Jedan od rezultata takvih globalizacijskih procesa su zasigurno intenzivni migracijski procesi koji uvode značajne promjene na razini društva, na razini samog pojedinca, ali i u međuljudskim odnosima. Pojedinci podložni tim migracijskim procesima sa sobom nose i svoju kulturu, svoj identitet, a „u kojoj će mjeri odnosi među ljudima biti više ili manje kvalitetni ovisi i o načinu percipiranja i razumijevanja osjećaja, misli i stavova osoba koje ne pripadaju našoj kulturi i koje upravo zbog toga na drukčiji način reagiraju, razmišljaju, oblikuju i organiziraju pojmove specifične za njihov način življenja, tj. za njihovu kulturu“ (Piršl i sur., 2016, str. 11).

Kako bi se u tim prilikama, ali i cijelome svijetu uravnotežila razlika među ljudima, razlika među svim etničkim, nacionalnim, kulturnim i vjerskim zajednicama te ojačala demokracija, tolerancija, humane vrijednosti i ravnopravnost svih ljudi, javlja se potreba za što većom međukulturalnom kompetentnošću pojedinaca, počevši već od djece.

Međutim, međukulturalna kompetencija je složen konstrukt, a kada govorimo o njemu neizbježna je diskusija o pojmovima kao što su kultura, kompetencije te međukulturalnost. Stoga, s ciljem što lakšeg razumijevanja međukulturalne kompetentnosti, kroz ovo će se poglavlje prikazati i njezini temeljni pojmovi.

2.1. Kultura

Kako bismo s razumijevanjem govorili o međukulturalnosti, potrebno je prije svega odrediti značenje pojma od kojeg sve i kreće – *kultura*. S obzirom na to da se

pojmu pristupa ovisno o stajalištu znanstvenog područja i svrsi uporabe pojma, kultura je složeni pojam za koji ne postoji jedno, jedinstveno određenje.

Kultura (lat. *Cultus* od *colere* – štovati, častiti, obrađivati zemlju) se smatra najvažnijim obilježjem čovjeka i ljudskoga društva te ju ne posjeduje ni jedna druga vrsta. Svaka je kultura jedinstvena i karakteristična za pojedinu socijalnu, etničku, vjersku ili drugu kulturnu skupinu, a susret tih kultura svakodnevan te gotovo neizbježan u suvremenom svijetu. Iz toga i proizlazi potreba za osposobljavanjem pojedinaca da postanu spremni i ravnopravni sudionici pri susretu tih kultura.

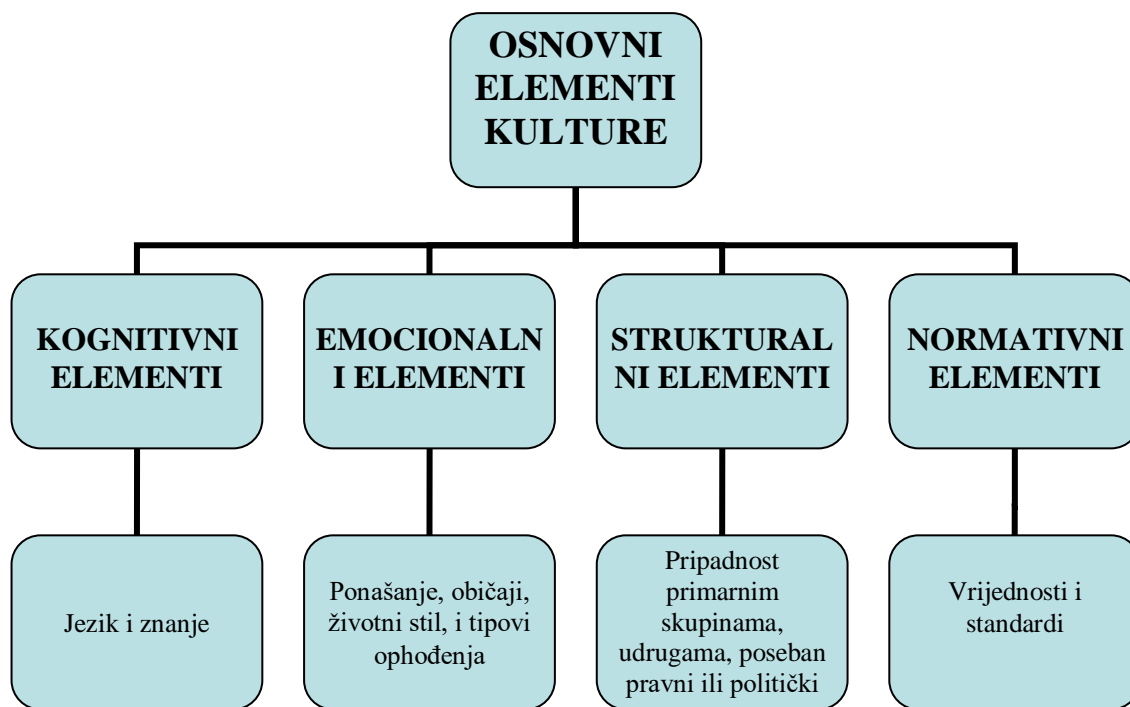
„Kultura je složena cjelina koja uključuje znanja, vjerovanja, umjetnost, moral, pravo, običaje i svaku drugu sposobnost ili naviku koju čovjek stječe kao član društvene zajednice (Sablić, 2014, str. 67)“. Ona dolazi do izražaja tek onda kada se pojedinac promatra u kontekstu društvene cjeline i međusobne interakcije pripadnika određene društvene skupine.

Još od rimskog doba, kada se *kultura* prvi puta i spominje, pa sve do danas, ona je područje istraživanja sve većeg broja znanstvenih disciplina. Najznačajnije razdoblje intenzivnog bavljenja kulturom razdoblje je druge polovice 20.stoljeća, kada se prihvaća načelo pluralizma¹ i holizma², a istraživački interesi sve više usmjeravaju prema pojedincu i njegovu odnosu unutar svoje, ali i prema drugim kulturama. Iz toga proizlazi i razumijevanje kulture kao niza zajedničkih vrijednosti, uvjerenja, normi ponašanja i načina mišljenja pripadnika neke grupe, odnosno kao općeg obrasca mišljenja i ponašanja koje se temelji na vrijednostima i uvjerenjima koja razlikuju pojedince i grupe od drugih pojedinaca i grupa (Bedeković, 2010, str. 104).

S obzirom na to da svaka kultura ima svoja obilježja, možemo ju rastaviti na pojedinačne elemente koji zajedno tvore cjelinu i bit kulture. Antonio Perotti, teoretičar međukulturnosti navodi četiri osnovna elementa kulture:

¹ Pluralizam označava postojanje niza etničkih, nacionalnih, vjerskih, jezičnih i drugih skupina kojima građanska demokracija, s ciljem mirnog suživota ljudi, omogućuje očuvanje i razvoj svojih posebnih identiteta, ali i obvezu poštovanja onih kulturnih obilježja koja pripadaju društvu u cjelini s ciljem (Sablić, 2014, str.24).

² Pojam holizam (grč. holos: cijelo) predstavlja usmjerenost na jedinstvo i povezanost svega što nas okružuje. U društvenim se znanostima pridaje važnost cjelini bića kako bi se shvatilo ponašanje njegovih sastavnih dijelova. Cjeloviti pristup međukulturnosti zagovara pretpostavku da kulturna različitost predstavlja značajnu crtu ljudske kvalitete te se stoga razvoj i jačanje međukulturnih odnosa shvaća kao bitno iskustvo egzistencijalnog suvremenog društva (Sablić, 2014, str.29).



Graf 1. Osnovni elementi kulture prema A. Perottiju (1995, prema Sablić, 2014, str.73)

Perotti (1995, prema Sablić, 2014) navodi kognitivni, emocionalni, strukturalni i normativni element kao glavne elemente i osnove svake kulture. Svaki pojedinac, unutar svoje kulture ili skupine posjeduje određena znanja i jezik, ponašanje, običaje, životni stil, kulturno specifično znanje i slično karakteristično za njegovu kulturu. Analizirajući te elemente, donio je zaključak da pojedinac može uspjeti u novom društvu, a da pritom zadrži svoje izvorne vrijednosti i osjećaje, što je ujedno i bitan faktor međukulturne kompetencije.

2.2. Međukulturnost

Interkulturalnost je nikada dovršen put koji se ostvaruje u trajnoj dijalektici između jedinstva i različitosti, institucije i intuicije, sveopćenitosti i posebnosti, sjećanja i budućnosti, vjerovanja i svjedočenja, odgovora smisla i svakodnevnih zahtjeva, otvaranja i zatvaranja (Ninčević, 2009, str.80).

Kada govorimo o priznavanju čovjeka i njegove ličnosti, priznavanju kulture i civilizacije s njezinim ograničenjima i bogatstvima te o dijalogu s drugim koji doprinosi upoznavanju nas samih, ali i drugih, drugačijih od nas, zapravo govorimo o *međukulturalnosti* (Piršl i sur., 2016). Prema hrvatskom enciklopedijskom rječniku (2002, str. 224) to je međusobno povezivanje različitih (etničkih) kultura u društvu, a Sablić (2014, str. 12) ističe da se međukulturalnost temelji na „zamisli boljeg i humanijeg društva i budućnosti u kojem će rasizam i diskriminacija čovjeka nad čovjekom biti eliminirani“.

Ninčević (2009) pak ističe kako se međukulturalnost ne odnosi samo na poštivanje i prihvaćanje različitih kultura koje se nađu na istom prostoru, već na mogućnost uspoređivanja različitih mišljenja, ideja i običaja te suočavanja s problemima koji se javljaju u odnosima između nositelja različitih kultura. To je „konceptija koja polazi od pluraliteta kultura i njihove jednakopravnosti, a putem konkretnih prilika omogućuje da dođe do suočenja, komunikacije, međusobnog upoznavanja i vrednovanja, razmjene vrijednosti i modela života te društveno – etičkog poštovanja“ (Sablić, 2014, str.18). Nadalje, da međukulturalnost nije samo susret različitih kultura potvrđuje i Biagioli (2005, prema Piršl, 2011) koji ističe važnost znanja o drugim kulturama i potrebu za odgojem koji vodi ka uvažavanju različitost.

U tom se kontekstu interkulturalno³ kompetentnom osobom može smatrat ona osoba koja posjeduje sposobnost interkulturalnog komuniciranja, odnosno medijacije, interpretacije te kritičkog i analitičkog razumijevanja vlastite kulture i kulture drugoga, dok se odlike interkulturalno kompetentne osobe ogledaju u njenim pozitivnim ponašajnim karakteristikama poput strpljivost, poštivanja, fleksibilnost, empatije, mentalne otvorenost, radoznalost i tolerancije prema različitim stilovima razmišljanja i kulturnoj različitosti (Bedecković, 2015, str. 9).

Deklaracija o pravima osoba koje pripadaju nacionalnim ili etničkim, vjerskim i jezičnim manjinama (1992), Ustav Republike Hrvatske (pročišćeni tekst,

³ U hrvatskim se literaturama nailazi i na nekolicinu sinonima vezanih uz pojam međukulturalnosti, među kojima su najčešći: interkulturalnost, međukulturalnost i internacionalnost. Na raspravama o prijedlogu teksta Nacionalnog kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik, znanstveno je vijeće Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje, 2016.godine preporučio dosljednu uporabu termina *međukulturalni*.

2010), *Ustavni zakon o ljudskim pravima i slobodama i o pravima etničkih i nacionalnih zajednica ili manjina u Republici Hrvatskoj* (2000), *Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku u pismu nacionalnih manjina* (2000) te *Zakon o suzbijanju diskriminacije* (2012), samo su neki od dokumenata koji ukazuju na vrijednost i prihvaćanje međukulturnosti, nediskriminaciju nacionalnih manjina te važnost obrazovanja za ljudska prava i demokraciju. Među njima je i dokument UNESCO - a, *Preporuka o odgoju i obrazovanju za međunarodno razumijevanje, suradnju i mir te poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda* (Spajić - Vrkaš, 2001), donesen još 1974.godine u Parizu. To je dokument čija je svrha odgoj za međunarodno razumijevanje, mir, ljudska prava i slobode čovjeka, s naglaskom na prava djece i mladih za odgoj i obrazovanje na materinskom jeziku. Prema dokumentu, „izrazi međunarodno razumijevanje, suradnja i mir trebaju se promatrati kao nedjeljiva cjelina temeljena na načelu prijateljskih odnosa između naroda i država različitih društvenih i političkih sustava te na poštivanju ljudskih prava i temeljnih sloboda“ što se nastoji graditi i među djecom već u predškolskim odgojno – obrazovnim ustanovama. Stoga dokument navodi sljedeća načela kojima bi se trebala voditi odgojno – obrazovna politika:

- a) *međunarodna dimenzija i globalna perspektiva na svim stupnjevima i u svim oblicima odgoja i obrazovanja;*
- b) *razumijevanje i poštivanje svih naroda, njihovih kultura, civilizacija, vrednota i načina života, uključujući domaće etničke kulture i kulture drugih naroda;*
- c) *svijest o sve većoj globalnoj međusobnoj ovisnosti naroda i država;*
- d) *sposobnost komuniciranja s drugima;*
- e) *svijest ne samo o pravima nego i o odgovornostima što ih pojedinci, društvene grupe i narodi imaju jedni prema drugima;*
- f) *razumijevanje prijeke potrebe za međunarodnom solidarnošću i suradnjom;*
- g) *spremnost pojedinca da sudjeluje u rješavanju problema svoje zajednice, svoje države i cijeloga svijeta* (Spajić - Vrkaš, 2001, str. 48).

Ovo je samo jedan od dokumenata koji se odnosi na uvažavanje različitosti, poštivanje pripadnika različitih kulturnih skupina, toleranciju i nediskriminaciju. U sustavu predškolskog odgoja najistaknutiji su *Konvencija o pravima djeteta UN-a*

(2001) te *Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (2015). „Djeci se ne smije uskratiti pravo uživanja svoje kulture, isповijedanja svoje vjere i uporabe vlastitog jezika“ (*Konvencija o pravima djeteta UN-a*, 2001, članak 30.).

Međukulturnost kao koncept se između ostalog zalaže za jednaka prava i mogućnost interakcije za sve kulturne grupe u dodiru (Čačić – Kumpes, 1999). Uzme li se pritom u obzir činjenica da čovjek kao društveno biće neprestano teži individualnim i grupnim kontaktima s pojedincima koji su pripadnici drugih i drugačijih grupa, čovjeka je potrebno promatrati kao aktivnog pojedinca u stalnoj interakciji s kulturom koji je podložan promjenama pod utjecajem susreta s drugom kulturom. U tom se smislu može govoriti o akulturacijskim procesima⁴ kao promjenama unutar neke kulture uslijed susreta i kontakata s drugim kulturama koji u konačnici rezultiraju promjenama vrijednosti, mentaliteta i stilova života (Bedecković, Lukačević, 2011).

2.3. Kompetencije

Kompetencija (lat.*competentia: sposobnost*) se odnosi na sposobnosti pojedinca da kvalitetno obavi neku aktivnost. To je zapravo spoj znanja, vještina i stavova, njezinih osnovnih elemenata. Drugim riječima, ona označava područje u kome neka osoba posjeduje znanja i iskustva, a *Agencija za znanost i visoko obrazovanje* taj pojam određuje kao „dinamičnu kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih, intelektualnih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti“ (*Agencija za znanost i visoko obrazovanje*, <https://www.azvo.hr/hr/pojmovnik/78-kompetencije>). Znanja se stječu obrazovanjem, vještine vježbom, a stavovi se razvijaju pod utjecajem odgoja i okoline. S toga proizlazi sljedeće: „Kompetentan pojedinac je osoba koja može iskoristiti poticaje iz okruženja i svoje osobne te postići dobre razvojne rezultate – rezultate koji omogućuju zadovoljavajuće i kompetentno sudjelovanje u grupama, zajednicama i širem društvu kojem osoba pripada“ (Katz i McClellan, 2005, str. 15).

⁴ Pojam akulturacije (*engl. acculturation*) povezuje se s procesom promjena u shvaćanjima, vjerovanjima, običajima i organizaciji društvenog života kao posljedicom susreta dviju ili više kultura koji podrazumijeva kulturne promjene izazvane kontaktom dviju ili više kultura u doticaju. Proces akulturacije valja razlikovati od procesa asimilacije, zbog činjenice što se akulturacija prije svega odnosi na kulturne, dok asimilacija, osim kulturnih, obuhvaća i društvene promjene (Sablić, 2014, str.72).

Ćatić (2012, str. 178) pak ističe kako su komponente svake kompetencije „kognitivne, emocionalne, motivacijske, socijalne i bihevioralne prirode. Riječ je, dakle, o mješavini kognitivnih i nekognitivnih komponenti koje pojedincu omogućuju da izvrši određeni zahtjev u profesionalnom, društvenom ili osobnom području života.“

Babić (2007, str. 23) *bihevioristički (funkcionalni), konstruktivistički i holistički pristup* navodi kao tri temeljna suvremena teorijska pristupa kompetenciji. *Bihevioristički se pristup*, za koji većina autora koristi i naziv *akcijski ili funkcionalni pristup*, usmjerava na ispunjavanje vanjskih zahtjeva, odnosno složenih radnji, zadataka ili aktivnosti prilikom čega do izražaja dolaze individualne karakteristike pojedinca. S druge strane, prema teorijama brojnih teoretičara, pojedinac svoje kompetencije konstruira kroz socijalnu interakciju što se odnosi na *konstruktivistički pristup*, a Stof, Martens, Van Merreiënboer i Bastiaens (2002, prema Babić, 2007) ljude, ciljeve i kontekst navode kao temeljne varijable.

Također, kao jedan od ključnih pojmova u kontekstu međukulturnosti i međukulturnih kompetencija je svakako *holistički pristup*. Prema holističkom pristupu, kompetencija predstavlja „povezanost osobina pojedinca, vanjskih zahtjeva i konteksta kao ključnih pretpostavki za učinkovitu izvedbu. Ovaj pristup predstavlja svojevrsan kompromis između konstruktivističkog, kognitivističkog i funkcionalnog pristupa kompetencijama, a karakteriziraju ga holističnost, otvorenost i razvojnost“ (Babić, 2007, str. 29-30).

Kada govorimo o međukulturnim kompetencijama, prije svega govorimo o interakciji pojedinaca u jednoj specifičnoj socijalnoj situaciji. U tom trenutku, veliku ulogu ima socijalna kompetentnost pojedinca. Stoga se o razvoju socijalne kompetentnosti može govoriti kao o važnom preduvjetu za razvoj međukulturne kompetencije.

2.3.1. Razvoj socijalnih kompetencija kao preduvjet razvoja međukulturne kompetencije

Razne socijalne, kognitivne ili emocionalne vještine i ponašanja iskazane su kroz pojam *socijalne kompetencije* koja se zapravo odnosi na sposobnosti snalaženja u pojedinim socijalnim situacijama. I upravo je socijalna kompetencija jedna od

primarnih kompetencija u razvoju čovjeka, posebice djece. Socijalno kompetentna djeca su ona djeca koja se upuštaju u zadovoljavajuće interakcije i aktivnosti s odraslim osobama i vršnjacima te kroz takve interakcije unaprjeđuju osobnu kompetenciju. Pritom govorimo o naučenim oblicima ponašanja ili uvježbanim sposobnostima koje pojedinac uči od najranijeg djetinjstva kroz interakciju, imitaciju ili samo promatranjem svog socijalnog okruženja (Bajsić, 2012). Već od samog rođenja, na cjelokupni rast i sva područja razvoja djeteta utjecaj prvenstveno ima okolina, to jest socijalni odnosi. Socijalni odnosi su ti koji će utjecati na promjene ponašanja kod djeteta te njegovo socijalno i emocionalno izražavanje jer upravo na temelju socijalnih odnosa dijete uči koje su reakcije i ponašanja prikladna u kojim situacijama te kako ih prilagođavati i kontrolirati.

Ono što se u socijalnom smislu kod djece u predškolskim odgojnim skupinama posebno naglašava, to je svakako izražavanje osjećaja i misli djece. „Djeca koja mogu izraziti svoje osjećaje i jasno izraziti što u pojedinoj situaciji žele, lakše rješavaju sukobe i probleme, u usporedbi s djecom koja to ne mogu“ (Bouillet i sur., 2016, str. 58).

Kada govorimo o razvoju socijalne kompetencije, svakako valja imati na umu kulturni kontekst u kojem se ona razvija. Na primjer, kultura hrvatskih predškolskih ustanova ne propisuje da bi se djeca odgojiteljima trebala obraćati sa „Vi“, dok postoje kulture u kojima je to strogo određeno. U vidu neverbalne komunikacije, dodiri, geste, pokreti i slično također variraju od kulture do kulture. Tako se u nekim azijskim zemljama glava smatra svetinjom te zbog toga tapkanje djeteta po glavi smatraju lošom gestom, dok se u većini zemalja pa tako i u Hrvatskoj to smatra sasvim normalnim. Nadalje, potvrdno klimanje glave „gore-dolje“ označava slaganje i neverbalna je zamjena za riječ „da“, dok kod Bugara označava neslaganje, negiranje, odnosno zamjenu za riječ „ne“.

U odgojnom smislu, autorice Katz i McClellan (2005) kao jedan od primjera navode kulturne skupine koje zahtijevaju da djeca jednakom mjerom uzvrate agresiju, dok druge kulture nisu tako odlučne glede postupaka u takvim situacijama. Drugim riječima, prema autoricama (Katz i McClellan, 2005, str. 58) „kulture propisuju što i koliko se smije priopćiti drugima, na koje se načine pojedinci mogu dirati te što se smije a što ne smije reći.“. Time dakako kulturno okruženje uvelike utječe na razvoj socijalne kompetencije pojedinca.

U današnje vrijeme, najčešće iz poslovnih, globalizacijskih razloga u dječjim vrtićima dolazi do susreta djece iz različitih kultura. Svako takvo dijete sa sobom nosi svoje naučene i urođene kulturne karakteristike, od običaja, jezika do jedinstvenih neverbalnih znakova te ih primjenjuje u kojem god socijalnom okruženju bilo. Tada uloga predškolskih ustanova postaje točna interpretacija socijalnog ponašanja djece ali i u kontekstu međusobne interakcije djece i odraslih prilikom susreta različitih kultura. Uloga odgojiteljica je stavljena pred nove izazove, pruža im se prilika za učenjem novih umijeća, dispozicija i stajališta jer „kad odgojiteljica dublje poštuje i razumije kulturne norme i vrijednosti prema kojima se upravljaju socijalni odnosi koje djeca donose u vrtićko okruženje, to može pomoći djeci da se osjećaju ugodno i integrirano u svoju odgojnu grupu te u norme i vrijednosti kulture svoje odgojno – obrazovne ustanove“ (Katz i McClellan, 2005, str. 60).

I upravo kroz socijalne odnose pa i one u dodiru različitih kultura dijete stječe nova iskustva, spontano se uči razumijevanju drugih, poštivanju tuđih prava, želja i potreba te uočavanju njihovih socijalnih znakova i kako na njih primjereno reagirati. Drugim riječima, postaje socijalno vješto, ili u ovom slučaju međukulturno kompetentno.

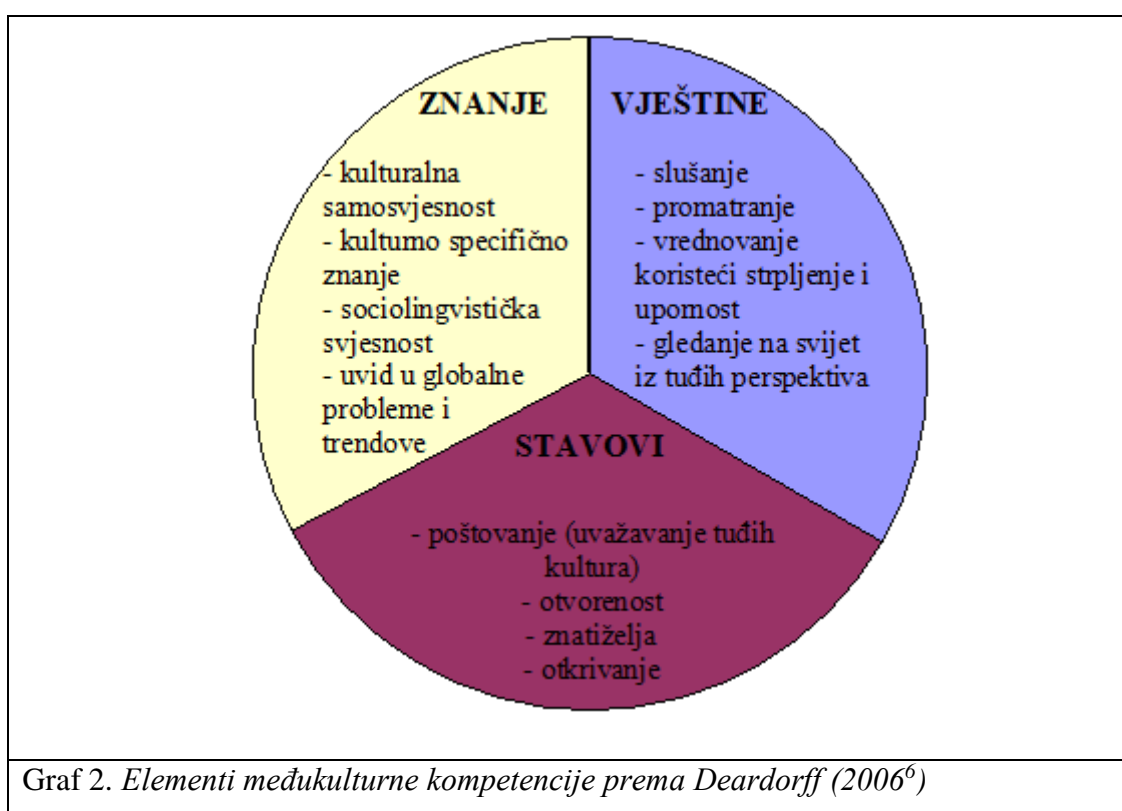
2.4. Međukulturne kompetencije

Kompetencija se opisuje kao sposobnosti pojedinca da kvalitetno obavi neku aktivnost, a riječ *međukulturnost* kao međusobno povezivanje različitih (etničkih) kultura u društvu (Hrvatski enciklopedijski rječnik, 2002). S obzirom na to, proizlazi i pojam *međukulturne kompetencije* koji se može opisati kao sposobnost pojedinca, koja se očituje u njegovoj uspješnoj interakciji prilikom međukulturnih situacija. Proučavajući razmatranja različitih autora, proizlazi zaključak koji ukazuje na složenost samoga pojma koji se ne može obuhvatiti jednom, jedinstvenom definicijom.

Tako Grosch i Leenen (1998) međukulturnu kompetenciju smatraju skupom vještina koje u međukulturnim kontaktnim situacijama osobi omogućuju neovisno, kulturno osviješteno i uspješno djelovanje (prema Šenjug Golub, 2013, str. 23). Piršl i suradnici (2009, prema Bedeković, 2015) ju shvaćaju kao sposobnost međukulturno prikladnih načina razmišljanja i djelovanja, dok ju Hiller i Wozniak (2009; prema Bedeković, 2015) opisuju kao sposobnost učinkovite i prikladne

interakcije u međukulturnim situacijama temeljenu na specifičnim međukulturnim elementima poput stavova, znanja i vještina.

Nadalje, valja spomenuti i definiciju autorice Deardorff (2006): „Međukulturna kompetencija sposobnost je razvijanja ciljanih znanja, vještina ili stavova koji vode do vidljivog ponašanja i komunikacije koji su kako učinkoviti tako i prikladni u međukulturnim interakcijama“⁵ (Deardorff, 2006, https://www.gcu.ac.uk/media/gcalwebv2/theuniversity/centresprojects/globalperspectives/Definition_of_Intercultural_competence.pdf).



S druge strane, Brislin (2008, prema Hercigonja, 2017) navodi da stvaranju međukulturne kompetencije prethodi međukulturna inteligencija, odnosno „skup vještina, od osnovnih do naprednih, koje omogućuju pojedincu da postane učinkovit prilikom prijenosa socijalnih vještina iz jednog kulturalnog konteksta u drugi“

⁵ Citat u originalu glasi „Intercultural competence is the ability to develop targeted knowledge, skills and attitudes that lead to visible behaviour and communication that are both effective and appropriate in intercultural interactions” (Deardorff, 2006).

⁶ Preuzeto sa:

https://www.gcu.ac.uk/media/gcalwebv2/theuniversity/centresprojects/globalperspectives/Definition_of_Intercultural_competence.pdf

(Brislin, 2008, str.13, prema Hercigonja, 2017, str. 109). Dobrijević (2011) još nadodaje kako i međukulturna inteligencija ima svoje faktore, bitne za razvoj međukulturnih kompetencija, a to su kognitivna i kulturna inteligencija. U tom smislu kognitivne sposobnosti imaju ulogu u ovladavanju svim potrebnim konceptima i prostorno – vremenskim uvjetima kojima se raspolaže, dok „kulturalna inteligencija podrazumijeva sposobnost adaptacije u novom kulturnom okruženju“ (Dobrijević, 2011, str.30). Takav faktor inteligencije je od važnosti zbog toga što utječe na sposobnost preuzimanja drugačije perspektive, odnosno promatranja događaja i osoba s drugačijeg kulturnog stajališta, što je jedan od nužnih faktora međukulturne kompetentnosti.

Kao i većina drugih autora, tako i Deardorff (2006) vještine, znanja i stavove navodi kao elemente međukulturne kompetencije (graf 2), dok ih Hrvatić i Piršl (2005) nazivaju i kognitivnim (znanje), afektivnim (stavovi) i ponašajnim (vještine) dimenzijama. Iako ju većina autora promatra kao kombinaciju znanja, stavova i vještina, ona je opaziva tek u ponašanju osobe tijekom međukulturnog susreta. Time se na kompetenciju gleda kao na trodimenzionalnu strukturu sačinjenu od kognitivnih, afektivnih i konativnih potencijala koje pojedinac upotrebljava u međukulturnim interakcijama. Tek u tim interakcijama pojedinac pokazuje svoje stvarne međukulturne kompetencije i njene potencijale te postaje međukulturno kompetentan (Petravić, 2016).

Nadalje, autorice Andrača i Petravić (2007) kao važne sastavnice međukulturne kompetencije ističu svijest, stavove i spoznajni instrumentarij „koji omogućuju jezični i kulturni kontakt obilježen otvorenošću prema stranome temeljen na toleranciji, lišen predrasuda ili barem svjestan njihovog postojanja. Pritom polazište tvori uviđanje uloge vlastite kulture u kontaktu sa stranom kulturom“ (Andrača i Petravić, 2007, str. 27). Dakle, u tom se pogledu međukulturnu kompetenciju može opisati kao skup znanja, vještina i sposobnosti koje pojedinac posjeduje i upotrebljava s ciljem uspješne i kvalitetne interakcije prilikom međukulturnih situacija.

No, da bi pojedinac razvio međukulturne kompetencije, mora biti svjestan ponajprije svog identiteta, kulture kojoj pripada, sposoban uspješno komunicirati prilikom međukulturnih situacija te biti otvoren prema kulturnim različitostima. U tom pogledu govorimo o razvoju međukulturnog identiteta, međukulturne

komunikacije i međukulturne osjetljivosti što je detaljnije opisano u sljedećem potpoglavlju.

2.4.1. Međukulturni identitet

Većina ljudi drugi su ljudi. Samo osoba koja ima izgrađen vlastiti stav i identitet može razumjeti drugoga i različitoga i utirati put istinskoj toleranciji i suživotu. Škola je pozvana pružiti odgovor koji pomaže odrastanju i življenju u različitostima koje, ispravno shvaćene, ne dijele nego obogaćuju i povezuju ljude (Ninčević, 2009, str.59).

Svaki pojedinac je jedinka za sebe, ima svoj identitet⁷, nešto po čemu je prepoznatljiv i poseban, nešto što ga razlikuje od drugih jedinki. Tako i svaka zemlja, nacija, grad ili selo imaju svoju kulturu, a pojedinac unutar nje ima i svoj kulturni identitet.

Kulturni identitet pojam je koji izražava jedinstvenost i autentičnost neke kulture, te pripadnost pojedinca ili društvene skupine toj kulturi. Ona je određenje neke društvene zajednice putem njezinih vlastitih kulturnih osobitosti i vrijednosti, a tvore ju oblici duhovne (jezik, književnost, glazba, ples, običaji i slično) i materijalne (graditeljstvo, artefakti) kulturne baštine. (Proleksis enciklopedija, <http://proleksis.lzmk.hr/511>)

Dakle, svaka kultura ima svoj identitet, ono nešto što ju čini jedinstvenom te ju obilježava.

Međukulturni identitet prvenstveno se ogleda u prihvatanju postojećih i novih kulturnih elemenata, povećanju širine i dubine viđenja, većem samorazumijevanju, samoprihvatanju i samopouzdanju, povećanoj otvorenosti i fleksibilnosti te povećanoj kreativnosti koja omogućuje suočavanje s novim izazovima (Sablić, 2014, str. 159). Iako je pojedinac pripadnik određene skupine i kulture, te ima svoj vlastiti, etnički⁸ i nacionalni identitet⁹, međukulturni identitet razvija onda kad se poistovjećuje i identificira sa shvaćanjima pojedinaca i kultura izvan svoje skupine.

⁷ Identitet - Istovjetnost, potpuna jednakost; odnos po kojem je netko ili nešto (npr. biće ili svojstvo) jednako samo sebi, tj. isto; skup značajki koje neku osobu (ili svojstvo) čine onom koja jest ili onim što jest (Hrvatska enciklopedija, <http://www.enciklopedija.hr/>).

⁸ Etnički identitet- svijest o sebi kao pripadniku one društvene zajednice koja se nalazi u sklopu šire društvene i političke zajednice i koja sebe doživljava drugačijom od drugih skupina prema jednoj ili

2.4.2. Međukulturna komunikacija

Prema već do sada utvrđenom, možemo zaključiti da je međukulturnost jedan složen i dinamičan koncept, a uključuje procese koji se temelje na međuljudskim odnosima. U središtu tih odnosa svakako je neizostavan dio ljudskog života – komunikacija. Pod pojmom *komunikacija* mislimo na davanje i primanje informacija (Anić, 2003), odnosno, proces odašiljanja, prenošenja i primanja poruka, signala ili informacija bilo to verbalnim ili neverbalnim putem (Bajsić, 2012).

Jedan od glavnih elemenata komunikacije i kulture općenito je *jezik* – sustav glasovnih znakova, specifičan za svaku jezičnu zajednicu i povijesno uvjetovan, koji služi ponajprije za sporazumijevanje, ali i samo izražavanje (Hrvatska enciklopedija, <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=29130>). Drugim riječima, jezik predstavlja poveznicu među ljudima svih kultura, koja omogućuje interakciju, izražavanje emocija, misli, stavova, želja, znanja i mnogočega drugoga. On nam omogućuje pogled u svijet iz perspektive drugih pri čemu učimo i počinjemo cijeniti različitost i druga stajališta, što je i sastavnica međukulturne kompetencije (Piršl i sur., 2016).

Primjera radi, zamislite da ste u prostoriji s nekolicinom ljudi od kojih samo jedna osoba razumije i govori Vašim jezikom, a Vi imate jedno važno pitanje. Pretpostavlja se da će većina ljudi prvo prići osobi zajedničkog jezika s ciljem uspješnije komunikacije. No, je li to uvijek tako? Je li komunikacija stvarno uspješnija ako je provodimo s nama sličnim osobama? U suštini je ljudskog roda da najčešće prvo prilazi sebi sličnima, a ako tijekom te komunikacije prevladavaju slična okruženja, stavovi, vrijednosti i drugo, pretpostavlja se da ste ostvarili uspješnu komunikaciju. No iako pronađemo „ono zajedničko“ tijekom komunikacije, treba imati u vidu da je svaki pojedinac i dalje jedinka za sebe, sa svojom individualnošću te im razgovori i s ljudima drukčijim od sebe proširuju vidike i otkrivaju neke nove poglede na svijet. Sablić (2014; str. 199) navodi sljedeće: „Uspješnost međusobne komunikacije ne ovisi samo o znakovima i značenjima koja međusobno

više kolektivnih oznaka što ih uzima kao bitne dokaze svoje trajne posebnosti i zajedničkog podrijetla svojih članova (Sablić, 2014, str.155).

⁹ Nacionalni identitet – svijest o sebi kao pripadniku određene nacionalne skupine u kojoj se na različite načine isprepliću etničke, rasne, kulturne, vjerske, teritorijalne, gospodarske i pravopolitičke komponente (Sablić, 2014, str. 157).

razmjenjujemo nego i o prisutnim osobama, njihovim ličnostima, dobi, osjećajima, stavovima, iskustvima, ponašanju i odnosima onih koji među sobom komuniciraju“.

Komunikacijski je proces sam po sebi vrlo složen, a kad se tijekom njega još dodiruju i različiti jezici, kulture, vrijednosti ili običaji, dolazi do potrebe za novim znanjima, vještinama i stavovima – dolazi do međukulturne komunikacije. Međukulturna je komunikacija, prije svega, proizašla iz ljudske potrebe za povezivanjem i interakcijom s osobama iz različitih kultura. Stoga, kako je Bovee i Courtland (2012) opisuju, to je komunikacija i interakcija pripadnika različitih kultura, ali i interakcija kulturnih vrijednosti.

Nadalje, kada govorimo o komunikaciji, čak i onoj međukulturnoj, neupitno je da pojam *komunikacija* obuhvaća i ono verbalno i ono neverbalno. Osim što se informacija može prenijeti govorom, može se prenijeti i pisanim znakom, dodirrom, pokretom, raznim gestama ili emocijama.

Komunikacija koja se ostvaruje putem govora, jezika, naziva se verbalnom komunikacijom, a ona koja se ostvaruje neverbalnim znakovima (mimike, geste, pokreti) neverbalnom komunikacijom. Iako istraživanja gotovo stalno ponavljaju da riječi same za sebe ne pružaju cjelovitu sliku te da je u prirodi ljudskih bića da više komuniciramo tijelom negoli samim govorom,¹⁰ smatra se kako neverbalnu komunikaciju ne bi trebalo proučavati kao izdvojeni fenomen, nego kao neodvojiv dio ukupnoga komunikacijskog procesa (Borg, 2009).

Dakle, i verbalna i neverbalna komunikacija važne su za razumijevanje različitih kultura i njihovu interakciju te su pod utjecajem kulturnog identiteta pojedinca. Na primjer, zbog svojih kulturnih tradicija i običaja, ljudi bi ponekad verbalne ili neverbalne signale mogli pogrešno interpretirati. Tako se, na primjer, tijekom neverbalne komunikacije gesta poput palca prema gore u mnogim zemljama može tumačiti kao znak za nešto dobro i potvrdno, dok je u Japanu znak za novac. Tako, na primjer, u Hrvatskoj plaženje jezika simbolizira ruganje, dok je u Polineziji to znak za pozdrav.

Stoga, kada govorimo o međukulturnoj komunikaciji, moramo imati na umu da ne govorimo samo o svakodnevnoj komunikaciji u kojoj su se našla dva „stranca“, već da se upuštamo u nama nešto nepoznato i izazovno – susret s drugom kulturom.

¹⁰ Prema Borgu (2009) istraživanja su pokazala kako više od 90 posto značenja svake interakcije proizlazi iz neverbalnih znakova, dok se samo 7 posto odnosi na izgovorene riječi.

2.4.3. Međukulturna osjetljivost (otvorenost za različite kulture)

U sklopu stjecanja međukulturne kompetencije, mnogi autori osim međukulturnoj komunikaciji veliko značenje pridaju i međukulturnoj osjetljivosti. Često se ona promatra kao afektivna dimenzija međukulturne kompetencije, no pojedini autori je smatraju temeljem uspješne međukulturne komunikacije. Pa tako Bennet (2009; prema Bedeković, 2015) međukulturnu osjetljivost opisuje kao sposobnost “osjećajuće” i kompetentne interakcije koja omogućava osjetljivost pojedinca prema osobama drugačijeg kulturnog podrijetla i percepciju kulturnih razlika. Prema Sablić (2014), to je sposobnost koja se stječe te omogućava prepoznavanje različitih pogleda na svijet uz pomoć kojih prihvaćamo vrijednosti vlastite, ali i kulture drugih. Nadalje, „Polazeći od shvaćanja da je interkulturalno osjetljiva ona osoba koja je sposobna razviti pozitivne emocije kroz razumijevanje i prihvaćanje kulturnih razlika te promicati prikladna i učinkovita ponašanja u interkulturalnoj komunikaciji, interkulturalna osjetljivost se odnosi i na sposobnost prepoznavanja, priznavanja i poštivanja kulturalnih razlika“ (Drandić, 2015, str. 55).

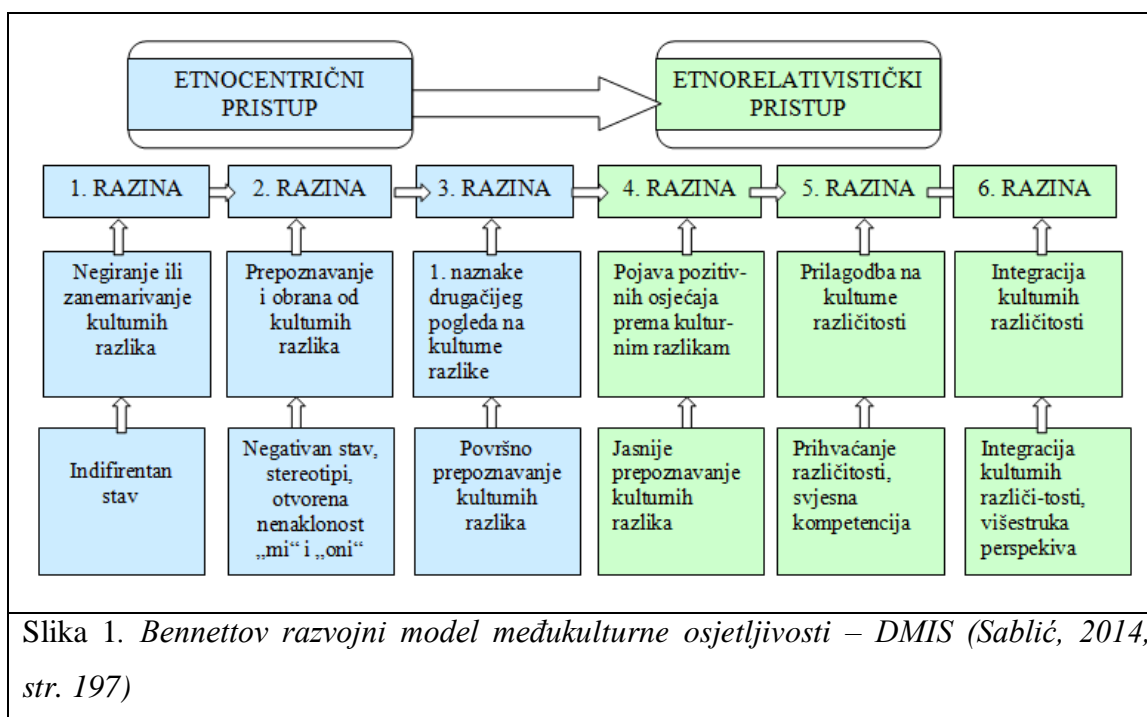
S ciljem prepoznavanja vlastitih odnosa prema kulturnim različitostima te postizanja međukulturne osjetljivosti pri susretima s drugim kulturama, Milton Bennett (1986) tvori *Razvojni model interkulturalne osjetljivosti – DMIS*¹¹. Model se sastoji od šest razina koje su određene specifičnim ponašanjem i stavovima, a svaka opisuje niz karakteristika koje definiraju pogled pojedinac na svijet drugačiji od njegovog. Svaka ta razina označava sposobnost razlikovanja i doživljaja kulturne raznolikosti, a svaka sljedeća vodi većoj osjetljivosti prema kulturnoj različitosti (Bennett, 2017).

Iako je pripadnik određene kulture, svaki pojedinac ipak ima svoje vlastito stajalište i razmišljanja o životu, ali i kulturama. U tom kontekstu možemo govoriti o dva pojma: *etnocentrizmu* i *kulturnom relativizmu (etnorelativizmu)*. Etnocentrizam podrazumijeva prosudbu drugih kultura sa stajališta vlastite, dok se kulturni relativizam suprotstavlja etnocentrizmu i teži shvaćanju da su norme, vrijednosti i ponašanja pripadnika kulturno drugačijih skupina jednako vrijedne kao i vlastite (Bennett, 2017).

¹¹ DMIS – Developmental Model of Intercultural Sensitivity

Kod prve tri, *etnocentrične* razine vlastita kultura je mjerilo za procjenu drugih kultura, a odnose se na poricanje, obranu i minimiziranje kulturnih razlika, dok se kod drugih tri, *etnorelativnih* razina, vlastita kultura uspoređuje s drugim kulturama. Etnorelativne se razine odnose na prihvaćanje, adaptaciju i integraciju te naglašavaju važnost postojanja i razumijevanja kulturne različitosti te predstavljaju načine prihvaćanja drugih kultura i integriranje značajnih elemenata različitosti u vlastiti identitet (Sablić, 2014, usp. sliku 1).

Dakle, kao što Drandić (2015) navodi, karakteristika ovog modela je predviđanje razvoja međukulturnih sposobnosti u nekoliko faza i razina, počevši od etnocentrizma (odbijanje, obrana i minimaliziranje kulturnih razlika) do etnorelativizma (prihvaćanje, prilagodba i integracija kulturnih razlika), a završava stečenom međukulturnom kompetencijom.



Dakle, u kontekstu razvoja međukulturne kompetencije iznimno je važna i međukulturna osjetljivost. Kao što Sablić naglašava, (2014), međukulturna osjetljivost omogućuje prepoznavanje različitih pogleda na svijet uz pomoć kojih prihvaćamo vrijednosti vlastite, ali i kulture drugih. Drugim riječima, ona nam omogućava uvažavanje različitosti, a uvažavanje različitosti otvara put do kulture mira.

3. UVAŽAVANJEM RAZLIČITOSTI DO KULTURE MIRA

I dream of giving birth to a child who will ask: Mother, what was war? (Eve Merriam)

Kada govorimo o ciljevima odgoja djece, temeljnim se ciljem prije svega smatra sve ono što se u nekom društvu drži nužnim ili poželjnim. Zapravo, govori se o usmjerenju djece i njihovih života prema temeljnim vrijednostima kao što su: identitet, smisao ljudskog života, etičnost, tehničko-tehnološki razvoj, ekologija, ljudska prava, briga za drugoga, poštovanje različitosti, globalizacija, mir i solidarnost. Ninčević (2009) te vrijednosti opisuje kao svojevrsnu platformu na kojoj se gradi suvremeno društvo i prema kojoj teži suvremeni odgoj i obrazovanje. U predškolskom razdoblju težište rada treba biti na moralnom i socijalnom razvoju djeteta, pa se nameće potreba afirmacije ljudskih vrijednosti. Usvajanje vrijednosti i vještina kao što su samostalnost, samokontrola, istinoljubivost, empatija, otvorenost i spremnost za suradnju, poštovanje drugih i drukčijih, druželjubivost, konstruktivno rješavanje sukoba, bez prisutnosti nasilja bilo koje vrste i slično omogućit će pojedincu da se razvije u sretnu i kreativnu osobu koja brine o drugome i spremna je pomoći (Maleš, Milanović, Stričević, 2003, str. 87). S obzirom na to, postavlja se pitanje postoji li opće prihvaćena definicija humanih vrijednosti te koje je njezino mjesto u sustavu odgoja i obrazovanja. Odgovor na to pitanje nudi nam sljedeće poglavlje.

3.1. Humane vrijednosti

Pretražujući pedagošku literaturu na temu humanih vrijednosti, uočeno je kako se zapravo malo autora bavi tom temom, ali i općenito malo govori o tome. Svaka

obitelj ima odgovornost odgojiti svoje dijete i prikazati mu humane vrijednosti na kojima bi se život i društvo trebalo graditi, no postavlja se pitanje koje su to humane vrijednosti? Da li ih svaki pojedinac interpretira na svoj način ili su one strogo definirane tako da vrijede jednako za sve ljude?

Svaka zajednica i svaki pojedinac teži nekim idealima i živi po takozvanim pravilima na temelju kojih usmjerava svoje ponašanje i iznosi svoje zaključke. Prema Rakić i Vunušić (2010) ne postoji opće prihvaćena definicija humanih vrijednosti, već ju većina autora interpretira na drugačiji način, najčešće ju kategorizirajući u 2 skupine. Tako ih Fyffe (2004) te Hooper i suradnici (2003) grupiraju u različite kategorije poput: moralne, obrazovne, estetske, socijalne, političke, religijske, intelektualne, kulturne, ekonomske i slično (prema Rakić i Vunušić, 2010). Nadalje, veliki broj autora, među kojima je i Aspin (2007), vrijednosti povezuje s pojmom moralnosti te ih čak smatraju i podvrstom morala. Mrnjaus (2008) humane vrijednosti opisuje kao smjernice koje usmjeravaju, određuju i vode ljudsko djelovanje te kao jednog od autora ovog područja ističe autora Rokeachua. Dok Rokeachu smatra da su vrijednosti realtivno trajni i društvom određeni, mnogostruki standardi koji upravljaju ljudskim ponašanjem, a prenose se i čuvaju iz generacije u generaciju (Mrnjaus, 2008), Von Henting (1999, str. 69; prema Mrnjaus, 2008, str. 19) navodi da su „vrijednosti (istina, ljepota, pravednost) ideje koje se pripisuju određenim stvarima (dobra) ili odnosima“.

Dakle, možemo zaključiti da su vrijednosti zapravo smjernice, odnosno vrline koje naše živote i cijelo društvo vode na miran i skladan put te pozitivno grade i pojedinca i društvo. Maleš i Stričević (2005) ističu neke od vrijednosti: „mir, ljubav, radost, samokritičnost, samopouzdanje, samokontrola, iskrenost, povjerenje, komunikativnost, optimističnost, tolerantnost, poduzetnost, kreativnost, suradnja, poštenje, samostalnost, pravednost, osjećajnost, suosjećajnost, velikodušnost, prijateljstvo, ljubaznost, discipliniranost, strpljivost, solidarnost, empatičnost i sl.“ (prema Mrnjaus, 2008, str. 27)

Kada se govori o mjestu vrijednosti u sustavu odgoja i obrazovanja, većina autora nastoji dati odgovor kako ih i pomoću kojih metoda prenjeti na djecu. Prije svega, „Hooper (Hooper i sur., 2003) definira odgoj i obrazovanje za vrijednosti kao otvoreno nastojanje poučavanja o vrijednostima“ (prema Rakić, Vunušić, 2010, str. 775), no jedno je sigurno – ne postoji jedinstveni način na koji se vrijednosti među djecom mogu poučavati. Polazeći samo od činjenice da se svakom djetetu,

posebice u predškolskim ustanovama pristupa kao cjelovitom biću koje se razvija i koje usvaja prema vlastitim mogućnostima i potrebama, nema propisanog načina na koji će svako dijete jednako usvojiti i vrijednosti. No, vodeći se stajalištima različitih autora (Irwin, 1988.; Fyffe i sur., 2004, Hooper i sur., 2003), Rakić i Vunušić (2010) poučavanje za vrijednosti sažimaju na dva, danas najutjecajnija pristupa- *izravan, preskriptivan* i *neizravan, deskriptivan* pristup. Izravan ili preskriptivan pristup poistovjećuje se s odgojem karaktera, a odnosi se na otvoreno, odnosno izravno poučavanje temeljnih moralnih vrijednostima koje se smatraju zajedničkim svim ljudima. S druge se strane, neizravnim ili deskriptivnim pristupom djecu nastoji potaknuti na samostalno uviđanje i zaključivanje, kritičkim i kreativnim razmišljanjem, onoga što je ispravno i moralno, a što nije. Nadalje, ako u obzir uzmemo i činjenicu da dijete već prve dvije godine života razvija moralni osjećaj o tome što je dobro, a što loše unutar kulture u kojoj živi, te da su vrijednosti i moralni osjećaj tijesno povezani s emocionalnim i socijalnim razvojem koje dijete dobiva u najranijem socijalnom okruženju, prije svega unutar obitelji, autori poput Halsted i Taylor (2000) „smatraju da je uloga škole dograditi se na vrijednosti koje je dijete već počelo razvijati. Stoga je socijalizirajuća uloga škole izložiti dijete rasponu vrijednosti koje su prihvaćene u društvu i kulturi, s pretpostavkom da škola i obitelj imaju iste vrijednosti“ (prema Rakić i Vunušić, 2010, str. 780).

U mnogim se zemljama izrađuju i predlažu kurikulumi koji izričito sadrže vrijednosti koje treba prepoznati i razvijati u odgoju i obrazovanju. Tako je značaj pojedinih vrijednosti prepoznala i hrvatska obrazovna politika uvrstivši ih u *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015)*. Prema navedenom kurikulumu znanje, identitet, humanizam i tolerancija, odgovornost, autonomija i kreativnost navode se kao temeljne vrijednosti, a „vrijednosti se izvode iz najboljega humanističkog naslijeđa društva i civilizacije, na pojedinačnoj i društvenoj razini. One predstavljaju stalni orijentir za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva i potku odgojno-obrazovnog sustava od rane i predškolske dobi djeteta do završetka njegova školovanja. Vrijednosti usmjeravaju odgojno-obrazovno djelovanje ka osiguravanju individualne i društvene dobrobiti, u skladu s time kakvu se djecu i kakvo se društvo želi razviti“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015, str. 18).

Prema podacima priručnika *Etničko obrazovanje i učenje o vrijednostima (2015)*, Sidney B. Simon i njegovi kolege 70-tih godina 20. stoljeća razvijaju *Model*

shvaćanja vrijednosti, primjenjiv u školama, vrtićima i u obiteljima. Model naglašava podizanje svijesti djece o vrijednostima sadržanih u njihovoj vlastitoj osobnosti u odnosu na vrijednosti svojih prijatelja, odraslih, različitih društvenih skupina, pa čak i drugih društava u drugim vremenima. Dakle, cilj modela nije učenje određenih vrijednosti, već iskustveno promišljanje, razmišljanje, usporedba i shvaćanje svojih vrijednosti, s mogućnošću mijenjanja onih koje nisu jako utemeljene. Model se prilagođava razvojnim mogućnostima djece, prema čemu se biraju i teme modela, a obuhvaća sljedećih 7 koraka procesa:

Tablica 1. *Sedam koraka u proces shvaćanja vrijednosti (Raths, Harmin, Simon, 1978, prema Ćurko i sur., 2015, str. 30).*

1. CIJENTI I NJGOVATI	Djeca bi trebala postati svjesna koja uvjerenja i ponašanja cijene i njeguju.
2. JAVNA AFIRMACIJA	Djeca iskazuju svoj stav, bilo u raspravi u razredu/vrtiću, pisanoj vježbi, ili u osobnim dnevnicima
3. MOGUĆNOST ALTERNATIVNOG IZBORA	Nastavnik/odgojitelj ima odgovornost pružiti informacije o nedoumicama o kojima se raspravlja. Ovaj dio procesa shvaćanja vrijednosti često je predstavljen kao dio vještina vezanih uz donošenje odluka.
4. ODLUČIVANJE NAKON RAZMATRANJA POSLJEDICA	Djeca najčešće dabiru svoje vlastito stajalište na temelju informacija koje dobiju u razredu/vrtiću, nego na temelju apsolutnih moralnih vrijednosti koje ih uče kod kuće ili u crkvi.
5. SLOBODAN ODABIR	Osjećaj dobrobiti u odnosu na donesene odluke vrlo je važan u procesu shvaćanja vrijednosti. Najgori bi mogući scenarij bio da se međusobno optuže za moralne uvrede.
6. GLUMLJENJE	Od djece se traži da uprizore svoja uvjerenja. Gluma može biti moralno dobra ili loša, ovisno o vrijednostima koja se izražavaju.
7. DJELOVANJE PO OBRASCU, DOSLJEDNOSTI I S PONAVLJANJEM	Djeca uče da njihove odluke i njihovo ponašanje treba dosljedno odražavati njihove vrijednosti.

Nadalje, na pitanje temeljnih vrijednosti kvalitetnog odgoja Slunjski navodi: „Temeljne vrijednosti kvalitetnog odgoja su sloboda, solidarnost, jednakost i međusobno uvažavanje svih ljudi bez obzira na njihovu dob, spol, rasu, vjeru, socijalno - ekonomski status ili posebne potrebe“ (Slunjski, 2014, str. 77). Kada djetetu omogućimo zadovoljenje njegovih potreba, pomognemo ostvariti i potaknuti njegove potencijale te mu dopustimo da ostvari svoja temeljna prava i slobodu, tek tada mu pokazujemo koliko ga toleriramo, prihvaćamo u cjelovitosti i poštujemo njegovo biće, a istodobno pružamo primjer prihvaćanja drugih koliko god se po nečemu razlikovali od nas. I to je onaj najbitniji i najutjecajniji način za odgoj – naš primjer i naše odnošenje prema drugima, jer kako će djeca usvajati ljudske vrijednosti i odnositi se prema drugima ako im dajemo drugačiji primjer?

3.2. Odgoj za toleranciju – model uvažavanja različitosti i tolerancije drugih

U netolerantnom okruženju stradaju svi, i oni koji su netolerantni jer se smatraju superiornima i udaljavaju se od realne slike sebe i svijeta oko sebe, i oni prema kojima su netolerantni jer je njihov razvoj ometen pritiscima i isključivanjem (Maleš, Stričević, 2005, str. 59).

Tolerirati (lat. *tolerare*), odnosno podnositi, znači biti svjestan različitosti drugih u odnosu na nas i tu različitost prihvaćati u svakodnevnom životu. Kad kažemo *različitost* ne mislimo samo na one razlike koje podrazumijevanju izgled, stil oblačenja i slično, već mislimo i na ono važnije – stavove, načine života i ideje. Dakle, *tolerirati* prije svega znači uvažavati, razumijeti, prihvaćati i poštivati tuđe misli, stavove, običaje, kulturu i slično, iako se razlikuju od naših. Tolerancija je odraz pozitivnog odnosa prema drugima u kojem se pojedinci međusobno prihvaćaju, slušaju i razumiju. Maleš i Stričević (2005, str. 59) naglašavaju: „Ona se mora prakticirati u svakidašnjem životu, nju se usvaja kroz život u tolerantnom okruženju da bi postala stil življenja u kojem se razotkrivaju predrasude i stereotipi, a potiče međusobno razumijevanje, solidarnost i empatiju“.

No, kako u bajkama i životu postoji ono dobro i ono zlo, tako i u kontekstu različitosti postoji tolerancija i netolerancija, odnosno prihvaćanje i neprihvatanje. U

današnje je vrijeme većina ljudi sklona netoleranciji, a autorica Slunjski (2014) pretpostavlja kako netolerancija postoji otkako i čovjek. Nadalje, Slunjski smatra kako je ljudski rod razvio posebnu kulturu, *kulturu nepodnošenja*, koja je vođena širokim spektrom različitih kriterija poput rase, spola, vjere, seksualne orijentacije, knjiga koje čitamo, glazbe koju slušamo, odjeće koju nosimo, hobija ili poslova kojim se bavimo, političkim strankama koje (ne) podržavamo te mnogočemu drugome.

Najčešći predmet proučavanja te istraživanja glede (ne)tolerancije, kojim ćemo se i mi u ovom radu baviti, jesu kulturna i etična raznolikost. Postavlja se pitanje zašto te kulturne i etničke raznolikosti pojedincima predstavljaju probleme kad je svaka država područje suživota različitih etničkih skupina, koje dijele zajedničke običaje, tradiciju, kulturu, jezik, povijest ili religiju.

Problem nastaje onda kada se ljudi počinju dijeliti na „mi“ ili „oni“ pri čemu svoju kulturu smatraju vrijednijom od ostalih, a ostale podcjenjuju ili mjere prema aspektima svoje. U tom slučaju, pripadnici takvih kultura „brane“ svoje kulture izražavajući svoje identitete s ciljem naglašavanja svoje vrijednosti (ponekad i superiornosti) što često dovodi i konflikata (Piršl i sur., 2016). Osim toga, Slunjski (2014) navodi kako smo i „mi“ iz kuta gledanja „tih drugih“ također drugačiji, a ne isti te bi nas lakše podnosili kad bismo bili isti kao oni. Piršl i suradnici (2016, str. 20) smatra kako bi svaka kultura trebala podupirati jedna drugu jer podjela na „mi“ i „vi“ dovodi do preispitivanja i otkrivanja vlastitog „ja“ i osobne slobode uz istodobno otkrivanje slobode i identiteta drugih. Jagić i Vučetić (2012) to najbolje objašnjavaju međukulturnim promišljanjem koje naglašava važnost upoznavanja drugih kultura i vrijednosti s ciljem cijenjenja vlastite te razumijevanja i poštivanja drugih.

Da je tolerancija prepoznata kao temeljna ljudska vrijednost dokazuje i europska kampanja za borbu protiv netolerancije i rasizma (Brander i sur., 2005), koju je 10. prosinca 1994. godine započelo Vijeće Europe s ciljem promicanja poruke „Svi različiti - svi jednaki“. Kampanja je najviše usmjerena na mlade ljude s težnjom usmjeravanja tolerancije, jednakosti i dostojanstva.

S druge pak strane, pojam tolerancije u kontekstu međukulturnosti ponekad ima negativnu konotaciju. Tako se Trimarchi i Papeschi (1996) osvrću na istraživanje Centra za proučavanje ljudskog mozga, koje pokazuje da je pojam *tolerancije* zapravo u proturječju s poštivanjem ljudskih prava. Navedeno istraživanje čin toleriranja objašnjava kao stanje podnošenja različitosti u kojem pojedinac istinski ne prihvaća te različitosti, već potiskuje negativizam prema njima koji će kad tad

„isploviti“ van. Uzrok leži u obrambenom mehanizmu ljudskog mozga i funkcionalnim procesima spoznajnog i ponašajnog razvoja ličnosti, odnosno dvije moždane polutke koje funkcioniraju na osnovi primljenih informacija koje ponekad dovode i do miješanih funkcija iz kojih se može izroditi sukob ili psihopatologija pojedinca. U tom slučaju uloga je obrambenog mehanizma prisiljavanje mozga da brani informacije, odnosno modele koje je primio i koji su postali dijelom vlastitog stila života. Primjera radi, dijete koje dolazi iz jedne kulture može od strane svoje obitelji biti odgajano da ne poštuje, pa čak i da mrzi određenu kulturu iako nema nikakvih razloga za to. U tom slučaju, do njegova mozga dopiru informacije koje mozak kasnije interpretira kao njegov stil i način života. No, kako pojedinac odrasta tako i otkriva svijet te postaje svjestan da, u ovom slučaju, mrzi određeni narod ili kulturu bez vlastitih razloga za tim.

Stoga, kada je riječ o odgoju djece za toleranciju „ne radi se, dakle, o toleriranju ili podnošenju drugog čovjeka, već o odgajanju koje će pojedinca osposobiti da upravlja vlastitim mozgom: to je uvjet koji valja ispuniti kako bi svatko naučio prihvatiti drukčijega, poštujući one vrijednosti koje moraju koristiti svima i vrijediti za sve“ (Trimarchi i Papeschi, 1996 str. 326). Osim toga, kao što Slunjski (2014) objašnjava, svaki se pojedinac u životu susretne s osobama koje će ili tolerirati ili ne, ali na njemu je samom hoće li ih i kako podnositi.

Za učenje tolerancije u vrtićima i školama ne postoje predmeti ili posebno vrijeme samo za to. To nije nešto što se uči kao matematika, strani jezik ili priroda i društvo, već je nešto što dijete nesvjesno uči i usvaja u svojem okruženju, promatrajući druge, najčešće modele ponašanja, a to su za djecu, osim roditelja, upravo odgojitelji i učitelji. Vrtići su kao „poligoni socijalnih interakcija djece koja se razlikuju po svojoj etničkoj, vjerskoj i socijalnoj pripadnosti“ (Slunjski, 2014, str. 76). Promatrajući djecu, vidljivo je kako na njihov razvoj uvelike utječe njihovo okruženje, posebice njihov mikrosustav¹² koji im ujedno pruža i modele ponašanja. Jedan od tih mikrosustava je i vrtić, a najvažniji modeli ponašanja su zasigurno odgojitelji. Djeca promatrajući odrasle uviđaju njihove pokrete tijela, oslušuju svaku izgovorenu riječ te sve to kasnije interpretiraju ili stvaraju kao obrasce za život. U igri najčešće zrcale načine kako se odrasli ophode prema njima, načine na koje

¹² Bronfenbrennerov ekološki model (teorija ekoloških sustava) – Bronfenbrenner naglašava međusobne veze pojedinca na slojevima okolinskog konteksta. Ta je teorija utemeljena na pretpostavci da ako želimo u potpunosti razumjeti razvoj, moramo razmotriti kako međusobno djeluju jedinstvene značajke djeteta i njegove okoline. (Vasta i sur., 1997, str. 59)

komuniciraju ili kako reagiraju u pojedinim situacijama. Poznata je izreka da djeca „upijaju kao spužve“ pa kako onda ne bi usvojili i načine ophođenja s drugim ljudima. Načini na koji se odgojitelji svakodnevno ophode s djecom i njihovim roditeljima, svojim kolegama, koliko ih uvažavaju i toleriraju, odražava mjeru u kojoj oni (ne)uvažavaju tuđu različitost, tj.practiciraju ili ne praticiraju toleranciju, a upravo to određuje smjer odgoja djece prema toleranciji ili netoleranciji. No, osim što uče o razlikama među ljudima i njihovom prihvaćanju, isto tako trebaju učiti o ljudskim pravima. Bilo drugo dijete Kinez, Hrvat, Makedonac, djevojčica, dječak i slično, zaslužuje jednaka prava kao i svako drugo ljudsko biće. Dakle, rasa, spol, nacionalnost ili vjera, ne bi trebala, a niti smjela biti prepreka u djetetovom slobodnom rastu i razvoju ka samostalnoj i slobodnoj individui. „Zato možemo reći da bi odgoj tolerancije kod djece, često trebao započeti ozbiljnim „radom na sebi“ svih koji se djecom bave. Netolerantna odrasla osoba teško će pomoći djetetu da se razvije u tolerantnu osobu. Djeci ne treba pričati o toleranciji nego je zajedno s njima živjeti“ (Slunjski, 2014, str. 68).

4. MEĐUKULTURNI IZAZOVI U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Prije svega, kad kažemo *međukulturni odgoj*, ne mislimo samo na odgajanje djeteta, već na odgajanje cjelokupnog društva, svih ljudi u cijelom svijetu jer to je, kako Falanga (1993; prema Piršl i sur., 2016) naglašava: „prije svega odgoj za mir i razvoj, odgoj za demokratski suživot i ljudska prava.“ Zamislite samo kakav bi svijet bio kad bismo svaku osobu na ulici pozdravljali s osmijehom na licu, bez predrasuda, bez ružnih pogleda i osuđivanja samo zato što su crne, žute ili bijele boje kože, ženskog ili muškog roda, kosih ili ravnih očiju, govore drukčijim jezikom ili imaju drukčije običaje od naših, drukčiju kulturu, stil oblačenja ili se kreću pomoću invalidskih kolica...To su samo neka od obilježja i sitnih razlika koje ponekad u čovjeku bude nepoštovanje prema drugome, prezir, ismijavanje, a ponekad dovode i do najgore noćne more čovječanstva - ratova. Kulturne razlike samo su jedna od popularnih tema istraživanja i razgovora još od davnih dana, ali i tema na koju mnogi sklapaju oči, od koje okreću glavu i postaje im „trn u oku“. Postavlja se pitanje, što čovječanstvo može napraviti kako bi se kulturne razlike smatrale vrijednima i dragocjenima? I to je upravo ono na što međukulturni odgoj pokušava odgovoriti.

Tolerancija, miran suživot, uzajamno bogaćenje između osoba i grupa različitih kulturnih identiteta, ali i svjesnost svog vlastitog identiteta, sve se to nastoji postići međukulturnim odgojem. Nezaobilazno je naglasiti i sam *odgoj* koji je jedan, ako ne i jedini proces koji ima moć za ostvarenje te promjene.

Za interkulturalni odgoj moglo bi se reći da je to odgoj koji poštuje, slavi i priznaje različitost kao bogatstvo, odgoj koji priznaje dostojanstvo svakoga ljudskog bića i daje mogućnost da jedinstveni živimo u svojoj raznolikosti. (Piršl i sur., 2016, str. 51)

I postići upravo to što se međukulturnim odgojem, u ovom današnjem, teškom svijetu nastoji postići je jedan veliki međukulturni izazov za čovječanstvo, posebice za odgoj i obrazovanje.

Kako bi se međukulturni odgoj ostvario, tijekom njegovo procesa valja imati na umu i čimbenike koji utječu na dječje stavove prema ljudima iz drugih kultura. Odgojitelji, roditelji, mediji, socijalno okruženje, sve su to faktori koji uveliko utječu na djecu i njihove stavove te načine na koje će se ophoditi prema pripadnicima drugih kultura. Stoga odrasli, kao najveći primjeri djeci moraju i sami biti međukulturno odgojeni i kompetentni.

4.1. Faktori razvoja dječjih stavova prema ljudima iz drugih kultura

Vodeći se istraživanjima Byrama i njegovih suradnika (2009), Mrnjajus (2013) navodi da ljudi već od malih nogu, tijekom djetinjstva i adolescencije razvijaju percepciju ljudi iz drugih kultura. Jednako tako ističe postojanje velike individualne promjene u razvoju dječjih stavova prema etničkim ili nacionalnim grupama i u razvoju njihovih percepcija drugih. Naime, ponekad stavovi djece prema ljudima iz drugih grupa postaju pozitivniji sa starijom dobi, ponekad ovi stavovi postaju negativniji, a ponekad, kako rastu tako djeca i adolescenti ne pokazuju nikakve promjene u svojim stavovima prema ljudima iz drugih kultura.

No, na razvoj stavova prema ljudima iz drugih kultura utječu različiti faktori kao što su obitelj, vrtić/škola, socijalno okruženje, mediji, iskustvo ili sama kultura iz koje dolazimo. Obiteljski diskurs i prakse u odnosu prema kulturnim grupama te

korištenje više jezika unutar obiteljskog doma, također su povezani sa stavovima koje djeca usvajaju prema drugim kulturnim grupama. S druge strane, sadržaji školskog ili vrtićkog kurikuluma dodatno mogu utjecati na stavove djece prema drugim grupama. Sve ovisi o tome na što je taj kurikulum usmjeren, da li pokriva pitanja vezana uz rasizam, diskriminaciju, međukulturne razlike ili samo raznolikost među ljudima i njihovo prihvaćanje. Nadalje, način na koji su kulturne grupe i razlike predstavljene u masovnim medijima, osobito na televiziji, filmovima, crtićima, također ima utjecaj na međukulturne stavove koje ljudi imaju. Opće je poznato da su djeca „žrtve“ masovnih medija, a komercijalizacija djetinjstva jedna od aktualnih tema te da se upravo medijskim putem može vršiti veliki utjecaj na djecu i njihove stavove. Na primjer, djeca koja gledaju dokumentarne televizijske programe o drugim zemljama iskazuju veću objektivnost u svojim stavovima prema ljudima koji žive u tim zemljama i manje je vjerojatno da će pretpostaviti superiornost svoje vlastite zemlje (Mrnjajus, 2013, str. 311-312). Isto tako, postoje mnogi djeci neprimjereni sadržaji, koji su im nažalost na neke načine i dostupni, a kroz koje se određene rase, kulture i nacije prikazuje manje vrijednima.

Razvoj stavova prema ljudima iz drugih kultura povezan je i sa specifičnim društvenim strukturama u kojima pojedinci žive te s relativnim društvenim statusom vlastite grupe unutar te strukture. Sljedeći faktor koji može znatno utjecati na razvoj stavova prema ljudima iz drugih kultura je osobni kontakt s pojedincima iz druge kulture. Mnoga su istraživanja otkrila da susreti i komunikacija pojedinaca iz različitih kulturnih grupa mogu dovesti do razvoja pozitivnijih stavova prema drugoj grupi općenito, a ne samo prema specifičnom pojedincu s kojim je ostvarena interakcija. Kao što je već spomenuto u poglavlju „Međukulturna komunikacija“, komunikacijski je proces, ali i bilo koja druga vrsta interakcije s drugim ljudima, sam po sebi vrlo složen, a kad se tijekom njega još dodiruju i različiti jezici, kulture, vrijednosti ili običaji, dolazi do potrebe za novim znanjima, vještinama i stavovima – dolazi do međukulturne komunikacije, a time i formiranje stavova. S druge strane, Mrnjajus (2013) navodi kako postoje i dokazi za to da loši situacijski uvjeti za ovakve prilike rezultiraju negativnim stavovima.

No, s obzirom na to da je predškolska ustanova jedan od čimbenika koji djeluju na stavove djece prema različitosti te moguće mjesto susreta različitih kultura, a ovaj rad se fokusira na djecu predškolske dobi, više ćemo posvetiti izazovima odgoja i obrazovanja u tome pogledu.

4.2. Međukulturi odgoj u predškolskim ustanovama

Samo poznavanje nekog, posebice drukčijeg od nas, nije dovoljno kako bismo ga prihvatili, već biti u interakciji, u odnosu s njim znači upoznavati ga i prihvaćati (Piršl i sur., 2016). Upoznavanje se ne odnosi samo na upoznavanje obilježja svoje i kulture drugih, već i na ona obilježja koja sveukupno tvore takozvanu međukulturnu i kulturnu svjesnost, ali i prepreke koje se mogu naći na putu prema stjecanju te svjesnosti i međukulturne kompetentnosti (Piršl i sur., 2016). Razumijevanje i svjesnost o tome koliko kultura utječe na stavove koje pojedinac ima o sebi i drugima, razumijevanje temeljnih načela funkcioniranja kulturno pluralne zajednice, jačanje građanske odgovornosti, osvještavanja čimbenika društvene nejednakosti (rasizam, diskriminacija, stereotipovi, predrasude, ksenofobije,...), sve su to samo neki od elemenata i čimbenika koje je potrebno razumjeti i upoznati kako bismo uopće govorili o međukulturnoj kompetentnosti (Piršl i sur., 2016).

Danas, u gotovo svakoj predškolskoj ustanovi, djeca se susreću s različitim kulturama, nacionalnim manjinama, ali i drugim raznolikostima koje su im više ili manje poznate. Upravo su takve ustanove mjesta gdje djeca mogu izravno stupiti u međukulturnu interakciju i na izravan način o tome učiti i stjecati međukulturne kompetencije. No, da bi se međukulturnost uopće cijnila i smatrala vrijednom, kako u društvu, tako i u odgojno-obrazovnim ustanovama, prije svega treba imati državu koja će ga sustavno i postupno promicati, podržavajući i razvijajući odnose koji će se temeljiti na obostranom povjerenju, učinkovitoj komunikaciji i dijalogu svih sudionika u društvu kao ravnopravnih partnera, konstantnom učenju i razmjeni iskustava, mirnom rješavanju sukoba, aktivnoj suradnji i suživotu (Piršl i sur., 2016). U Hrvatskoj postoje mnogi dokumenti hrvatskog obrazovnog sustava kojima je međukulturna kompetencija prisutna, no brojna istraživanja pokazuju da se razvoj te kompetencije uvelike zanemaruje. Jedan od tih dokumenata *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*¹³. koji prije svega zagovara vrijednosti poput

¹³ Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje je službeni dokument propisan u Republici Hrvatskoj koji sadrži temeljne vrijednosti odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi. Dokument određuje sve bitne kurikularne sastavnice koje se trebaju odražavati na cjelokupnu organizaciju i provođenje odgojno-obrazovnoga rada u svim vrtićima u Republici Hrvatskoj. (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015; str 3)

humanizma, tolerancije, znanja, identiteta, odgovornosti, autonomije i kreativnosti. Ovo su neki od radu bitnih dijelova dokumenta koji to potvrđuju:

- *Humanizam i tolerancija u odgoju i obrazovanju ostvaruju se razvojem senzibiliteta djece za potrebe drugih, prihvaćanje drugih i shvaćanje važnosti međusobne povezanosti s njima. Ona je nužna za uspješno snalaženje u životnom kontekstu koji obilježava pluralizam kultura te rodnih, rasnih, etničkih, vjerskih, nacionalnih razlika i socijalnog statusa.*
- *U vrtiću djeca uče prepoznati i prihvatiti svoje i tuđe potrebe, poštovati različitosti i graditi skrbne odnose s drugima... Zato je u vrtiću potrebno napustiti unificirane, jedinstvene standarde za svu djecu u korist poštovanja i prihvaćanja različitosti djece.*
- *Sva djeca imaju pravo na odgoj i obrazovanje koje prihvaća i podržava različitost identiteta svakog djeteta i njegove obitelji. To podrazumijeva odstupanje od stereotipa i predrasuda bilo koje vrste te prihvaćanje individualnih posebnosti svakog djeteta i osiguranje individualnoga pristupa svakom djetetu. Vrtić treba djetetu pomoći da razumije sebe i vlastiti identitet, ali i identitet drugih s kojima se susreće u vrtiću i široj socijalnoj zajednici.*

(Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015, str. 20 -21)

Prema dokumentu, svaki dječji vrtić ima zadatak odgajati djecu prema vrijednostima kao što su humanizam i tolerancija. To podrazumijeva i prihvaćanje različitosti djece te omogućavanje i poštivanje prava na odgoj i obrazovanje bez obzira na različitost identiteta.

Nadalje, kada se govori o međukulturnom odgoju i obrazovanju, prema Piršl (2011) zapravo se govori o „želji za osobnim samoobrazovanjem i odgojem za različitost i s različitostu, u kojemu će svi zainteresirani promicati odgoj za solidarnost i suradnju, preuzeti obvezu i odgovornost za uspostavljanjem demokratske i jednakopravne zajednice, smanjujući pri tome vlastiti individualizam i etnocentrizam.“

Vidulin – Orbanić (2007) u svom radu objašnjava da se dijete koje se uči poštivanju sebe i drugih, razumijevanju i toleranciji te razvije osjećaj empatije, smatra odgojenim i obrazovanim članom društva čiji je osobni razvoj potpomognut znanjima

o kojima će učiti i sposobnostima te vještinama koje će stjecati i usavršavati cijeli život.

Još valja istaknuti i sljedeću činjenicu: „Kada govorimo o interkulturalnom odgoju i obrazovanju, prije svega se misli na pedagogiju, na njezine ciljeve, sadržaje, nastavni proces, nastavne metode, nastavne programe, materijale, vrednovanje, s namjernom razvijanja interkulturalne kompetencije kod odgajnika svih uzrasta kao temelj dijaloga i zajedničkog života. Pri tome, prijenos znanja nije dovoljan, jer sličnosti i razlike treba konkretno doživjeti u svakodnevnom životu u odnosu prema drugom i drukčijem“ (Agazzi, 1994; prema Pirš, 2016).

Koliko vrtići potiču raznolikost među djecom i njihovo uvažavanje, dokazuje i njihova praksa stvaranja inkluzivnog okruženja, koje je prepoznatljivo po uvažavanju i prihvaćanju svakog oblika različitosti djece i njihove obitelji. Kao primjer takvih vrtića svakako valja izdvojiti Montessori vrtiće, koji prije svega zagovaraju odgoj za mir što uključuje i tolerantan odnos prema drugima te međuljudsku i međukulturnu suradnju.

5. MONTESSORI PEDAGOGIJA – ODGOJ ZA MIR

Sam čovjek treba biti u središtu odgoja. Uvijek na umu treba imati to da se čovjek ne razvija na fakultetu, nego da njegov duševni razvoj počinje čim se rodi te da je najjači u prve tri godine života. (Maria Montessori)

„Pomozi mi da to učinim sam!“ jedno je od načela Montessori pristupa djetetu čija je začetnica Maria Montessori. Montessori pedagogija, odnosno Montessori pristup, jedan je od alternativnih pristupa u odgoju i obrazovanju. Kao i klasični pristupi, tako i Montessori u središte svog proučavanja i pristupa stavlja dijete i njegov potencijal. Maria Montessori ovom je pedagogijom napravila jedan velik korak u odgojnom pristupu djeci, ali i otvorila nove poglede na samo dijete. Do razvoja Montessori pedagogije mogućnosti i potencijali djece bili su uvelike podcjenjivani, svrha rada odgojitelja i učitelja bila je da se u strogo kontroliranim uvjetima (prilagođenim odraslima) u dječje glave „usadi“ ono znanje i razviju one sposobnosti koje su se smatrale primjerenima za tu životnu dob. Dakle, Montessori se u potpunosti oslanja na potencijal djeteta i njegove mogućnosti, jer kako je i sama

govorila, u svakom spava samostalna i slobodna osoba. Montessori pedagogija temelji se na znanstvenom promatranju spontanog učenja djece, na poticanju vlastitog djelovanja djeteta i njegove samostalnosti i na poštovanju djetove osobnosti (Philipps, 1999). Philipps (1999) sami odgoj opisuje kao pomoć djetetu u svim razdobljima u tjelesnom, umnom i duševnom odrastanju – odgoj je pomoć za život u društvenoj zajednici, a odrasle osobe moraju prepoznati i s razumijevanjem pratiti proces kojim dijete samo sebe gradi – ono je vlastiti graditelj.

Jedno je od najznačajnijih načela Montessori pedagogije načelo promatranja, iz čije je neposrednosti i nastala istoimena pedagogija. M. Montessori bila je svjesna da se pod utjecajem raznih čimbenika, a time ujedno i promjenom društva, mijenjaju i potrebe djece - što je uočila promatrajući njihov razvoj i ponašanja tijekom tih promjena. Govorila je kako je zlatno pravilo i dalje promatrati, slušati, štititi i poticati sigurnu obiteljsku zajednicu punu ljubavi – koliko god ta zajednica bila različita od obitelji do obitelji (Britton, 2000). Nadalje, prema načelu promatranja, Montessori odgojitelj pažljivo promatra djecu, prepoznaje njihove razvojne stupnjeve i potrebe te na njih odgovara prema principu indirektnog vođenja, pripremanja okoline u kojoj se dijete osjeća sigurno te pribora koji odgovara njegovu razvojnom stupnju. Drugim riječima, stvara uvjete kojima dijete može vlastitim tempom graditi svoje znanje u sebe kao osobu. Također, Montessori je čvrsto vjerovala u moć osjetila i kretanja. Pridavala im je veliku pažnju, povezujući ih po pretpostavkama kako se kretanjem razvija inteligencija te kako se preko osjetila mozak brže razvija, a kada se odgoj, osjetila i kretanja povežu, dijete je na najboljem putu tjelesnog, psihičkog i duhovnog razvoja (Philipps, 1999).

Montessori (1972, prema Philipps, 1999) je opažajući djecu život pojedinca podijelila u tri razdoblja, što se podudara i s današnjim spoznajama. Prvo životno razdoblje (0 – 6 god) obuhvaća dva podrazdoblja, a prvo podrazdoblje (0 – 3 god) nazvala je razdobljem prilagođavanja. Veliku je pažnju u tom razdoblju pridodavala umu djeteta kojeg je nazivala *upijajući um*. Dijete svojim osjetilima nesvjesno upija mnoštvo informacija iz okoline, a odrasli imaju samo indirektno pristup umu djeteta. Pri tome veliku ulogu ima okolina djeteta, odnosno odrasli koji pripremaju tu okolinu.

M. Montessori tražila je da se malome djetetu, od rođenja do dobi od tri godine, u svom obilju i raskošu pokažu prirodni predmeti i kulturni sadržaji. Tražila je da dijete ne bude izolirano u krugu dječje sobe nego po mogućnosti što više

uključeno u društveni život. Ona je govorila da okolina malog djeteta mora biti svijet, svijet koji ga okružuje. (Philipps, 1999, str. 26).

Drugo je podrazdoblje djetetova života (3 – 6 god) i dalje vođeno upijajućim umom te se djetetova svijest pojavljuje usporedno sa stjecanjem znanja i usvajanjem jezika. Osim toga, dolazi i do pojave djetetove *volje* te je ono sposobno kontrolirati svoje radnje, svjesno je što želi, postavlja mnogo pitanja te je voljno učiti. Dijete tada pokazuje veliki interes i znatiželju za skupljanje informacija o pojavnom svijetu te oblikovanje pojmova i govornih simbola. Postavlja pitanja poput „Što je to?“ ili „Kako to radi?“, a objašnjenja nastavlja tražiti i u razdoblju nakon dobi od 6 godina (Philipps, 1999).

U drugom razdoblju (6 – 12 god) kod djeteta počinje rasti društvena i moralna svijest, proširuje se njegov vidokrug, a svijet istražuje svojim pitanjima i želi znati zašto je nešto tako kako jest. U ovom periodu dijete se počinje upućivati u osnovne pojmove kulture, a njegovo ponašanje je aktivno i svjesno izraženo te mu je potrebno omogućiti što više društvenih kontakata. U razdoblju između sedme i osme godine života razvija se treći sloj mozga (neokorteks) što mu omogućuje i nove duhovne sposobnosti poput apstraktnog i logičkog mišljenja ili spoznaje vremena i prostora (Seitz i Hallwachs, 1996). Oni osjećaji koje je dijete razvilo za društvo u ovom su razdoblju individualni i konkretni, a u trećem se razdoblju pretvaraju u temeljne, apstraktne osjećaje za društvo (Schäfer, 2015).

Treće razdoblje obuhvaća period života mlade osobe od 12 do 18 godine te dijete postaje odrasla osoba koja traži svoju ulogu u društvu. Želi primijeniti i produbiti temeljne sposobnosti i vještine koje je naučilo, iskušava granice, propituje stvari u korijenu i traga za smislom života. Ulaze u intenzivno i labilno razdoblje puberteta tijekom kojeg tragaju za svojim vlastitim izrazom i moralno-etičkim stajalištima, a fizičke promjene izazivaju stres i mlade čine nesigurnima. To je vrijeme u kojem mladi imaju veliku potrebu za priznanjem i uvažavanjem (Schäfer, 2015).

Nadalje, Montessori je u svojim ustanovama dala djeci slobodu; slobodu osjećanja, mišljenja i odlučivanja. Pod pojmom sloboda misli se na unutrašnju slobodu osobnog djelovanja koja je svakom dostupna. Sloboda dana djetetu ne znači da je djetetu sve dopušteno, već označava sposobnost izbora onog što je dobro. Dijete je pri slobodnom izboru vođeno unutaršnjom motivacijom koja vodi djelovanje primjereno djetetovim potrebama i oslobađa ga napetosti. Vlastita motivacija ključ je

svakog psihički uravnoteženog učenja. U Montessori prostoru dijete bira radnu površinu, pribor, trajanje i sudionika (Philipps, 1999).

No, postoje i ograničenja, odnosno granice slobode u Montessori pristupu. Prema Philipps (1999), takva ograničenja odnose se npr. na to da je u prostoru samo jedan primjerak pribora za određenu vježbu te dijete bira samo onaj pribor koji mu je pokazan, kad želi raditi s novim priborom, odgojitelj mu mora pomoći pri upoznavanju.

Montessori ustanove osmišljene su tako da zadovoljavaju osnovne psihičke potrebe djece (kretanje, red, jezik i ljubav prema okolini), ujedno i četiri procesa vođena dječjim mozgom. Za zadovoljavanje tih potreba potrebni su organizirani prostorno–materijalni uvjeti koji uključuju materijale iz svakodnevnog života (čišćenje, metenje, zaključavanje, zakopčavanje gumba, vezanje vezica, slaganje pribora za jelo i sl.), materijale za razvijanje pokreta, materijale za razvijanje te materijale za jezik i matematiku. Svi materijali za individualne aktivnosti napravljeni su od različitih materijala, s naglaskom na prirodne, poput drva, kože, platna, papira i sl. Složeni su u razrednoj prostoriji tako da ih dijete može lako dohvatiti i naći, ujedno ih potičući na red i brigu o okolini u kojoj borave (Philipps, 1999).

Još jedan vrlo bitan aspekt Montessori pedagogije je takozvani „Montessori fenomen“ (polarizacija pažnje) koji je M.Montessori uočila promatrajući djecu pri njihovim aktivnostima. Uočila je da ona često, nekoliko puta za redom, ponavljaju istu aktivnost te da su pritom koncentrirana i zadovoljna.

Očigledno je bit cijele pedagogije uočiti te dragocjene trenutke koncentracije i iskoristiti ih za podučavanje u čitanju, pisanju, računanju. Svi se slažu da postoji samo jedan način podučavanja: probuđivanje najdubljeg interesa i time stvarne i ustrajne pozornosti kod učenika... (Holtstiege, 1989, str. 174, prema Philipps, 1999, str. 50).

Koliko ovakav pristup pozitivno doprinosi odgoju i obrazovanju djece dokazuju i rezultati istraživanja o praksi Montessori pedagogije u Njemačkoj, Austriji, Finskoj i angloameričkim zemljama. Prema rezultatima djeca iz Montessori škola, u usporedbi s učenicima drugih škola, pokazuju bolju motivaciju za učenje, višestruke interese, samostalnost u radu, pozitivan odnos prema radu, kao i pozitivno socijalno ponašanje.

Također, prema izjavama odgojitelja i učitelja u Montessori vrtićima i školama, Montessori pedagogija:

a) nudi sasvim jasnu i znanstveno utemeljenu antropologiju djeteta (koje razvojne faze djeteta prolazi, u kojim je razvojnim razdobljima najspremnije učiti određene sadržaje; kako uči, kako se socijalizira i osamostaljuje...);

b) nudi pedagoški oblikovano okruženje (didaktički pribor i materijale) kao prostor u kojemu djeteta može razvijati svoje kompetencije i uspostavljati socijalne odnose;

c) definirana je dosljednom usmjerenošću na djeteta i njegovu vrijednost; u tome je sadržan i imperativ: djeteta treba poštivati kao osobu i to kao osobu koja je usmjerena na pozitivan razvoj (Bašić, 2011, str. 205).

Montessori metoda je jedna od metoda koja prije svega zagovara odgoj za mir, a svaki Montessori vrtić, između ostaloga, u skupini potiče multikulturan odgoj. Time ujedno nudi bogatstvo izravne interakcije s djecom različitih kultura i pripreme za život u međukulturnom kontekstu. No, da bi djeteta bilo spremno za međukulturne interakcije i shvatilo važnost povezivanja ljudi iz cijeloga svijeta, ponajprije bi se trebalo upoznati sa svijetom i biti svjesno svojeg postojanja u njemu, odnosno početi shvaćati da je je dio *ljudske obitelji* (Britton, 2000). Prvi je korak u tome, prema Montessori pristupu potaknuti djeteta na zanimanje za udaljena mjesta te mu omogućiti poticajno okruženje za to. Stoga se u Montessori vrtićima djeci nude pojednostavljene verzije globusa i puzzla – karte svijeta, čime rukuju već u trećoj godini života i imenuju različite kontinente bez ikakvih problema. Zatim kroz različite svakodnevne aktivnosti (priče, fotografije, prezentiranje svetkovina svijeta, razgovor o putovanjima i slično) imaju priliku naučiti nešto više o tome kako je u različitim zemljama, počevši od nečega što je djetetu poznato, poput njegove vlastite obitelji i doma, te povezujući to s obiteljima i domovima drugih ljudi (Britton, 2000).

Na taj način, kroz ideju *ljudske obitelji*, Montessori je nastojala postaviti temelje za bolje razumijevanje važnosti suradnje i sloge među ljudima te je čvrsto vjerovala kako se to može postići uz pomoć djece i da je zadaća obrazovanja uspostava trajnog mira (Britton, 2000, str. 124).

6. PRIKAZ DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA

Kako bi se lakše razumjela sama složenost teme ovoga rada, u daljnjem su tekstu ovog poglavlja prikazana neka od dosadašnjih istraživanja koja se dotiču ovog područja.

S obzirom na to da su predškolske ustanove mjesta gdje se izravnim putem može utjecati na razvoj međukulturnih kompetencija djece, nezaobilazno je spomenuti istraživanje koje se osvrće i na međukulturnu kompetentnost odgojiteljica. S ciljem utvrđivanja razine osnovnih međukulturnih znanja odgojiteljica predškolskih ustanova te poželjnih međukulturnih kompetencija odgojitelja općenito, Bedeković i Šimić (2017) su provele empirijsko istraživanje u predškolskim ustanovama na području grada Mostara i Gruda. U istraživanju se sudjelovale 43 odgojiteljice, a za prikupljanje podataka korištena je metoda anketiranja, odnosno anketni upitnik. S obzirom da 88,4 % odgojiteljica ističe da se susrelo sa samim pojmom međukulturnosti, 74,4 % njih točno procjenjuje značenje pojma međukulturnosti te posjeduje razinu osnovnih znanja u tom području. Rezultati potvrđuju polaznu hipotezu da ispitane odgojiteljice posjeduju razinu osnovnih znanja u području međukulturnosti te da iskazuju pozitivne stavove prema poželjnim međukulturnim kompetencijama za rad u kulturno pluralnom okruženju. Kao najpoželjnije međukulturne kompetencije ističu poštivanje prava djece i osjetljivost na njihove potrebe i interese, sposobnost opažanja, prihvatanja, poštovanja prema sličnostima i razlikama između djece i odgajatelja, te između djece međusobno, dok razumijevanje ključnih pojmova smatraju manje važnom kompetencijom. Također, prema danim odgovorima, nekolicina se odgojiteljica ne smatra dovoljno kompetentnima i spremnima za rad u međukulturnim odgojnim skupinama, ali pokazuju svjesnost o potrebama usavršavanja u tom pogledu. S druge strane, kao preteći izvor informiranja o međukulturnosti u većem slučaju koriste medije poput interneta ili televizijskih sadržaja (39,5%). Taj nam podatak, kao što ističu Bedeković i Šimić (2017) ukazuje na potrebu posvećivanja pozornosti inicijalnom obrazovanju budućih odgajatelja uvođenjem obveznih i izbornih kolegija unutar kojih se obrađuju međukulturni i drugi srodni sadržaji.

Važnost obrazovanja budućih, ali i sadašnjih odgojno – obrazovih djelatnika o i za međukulturnost potvrđuje i istraživanje provedeno među 155 studenata

pedagogije i kulturalnih studija Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Cilj istraživanja bio je ispitati snošljivosti i stavove te utvrditi razinu socijalne distance prema vjerskim, nacionalnim ili etničkim skupinama. Podaci su prikupljeni putem anketnog lista, a primijenjena je i prilagođena Bogardusova skala socijalne distance prema nacionalnim i religijskim skupinama (Banovac i Boneta, 2006). Jedna od polaznih hipoteza odnosila se na postojanje niske socijalne distance ispitanika prema nacionalnim i religijskim skupinama. Istraživanje je pokazalo da studenti prepoznaju i prihvaćaju nacionalne i religijske razlike (multikulturalnost), ali pokazuju odmak u onom bliskom, intimnom dijelu ostvarivanja prijateljskih i bračnih odnosa, posebice s pripadnicima romske nacionalne manjine. To nam pokazuje da su studenti naučili principe ljudskih prava, prihvaćanja i uvažavanja drugačijih, ali još uvijek nisu spremni ulaziti u bliže i intimnije odnose s osobama drugačije kulturne skupine od njihove (Banovac i Boneta, 2006).

Valja napomenuti i to da se samo malen broj hrvatskih istraživanja bavi temom dječjih predrasuda (npr. Čorkalo Biruški i Ajduković, 2008; Leutar, 2003), posebice onih vezanih uz nacionalne i etničke skupine te predrasude prema djeci s različitim tipovima invaliditeta. Vođene tom problematikom, Maričić, Kamenov i Horvat (2012) provode istraživanje dječjih predrasuda, ali u školama. Dvema skalama socijalne distance („Klasična skala socijalne distance“, „Skala socijalne distance vezane uz načine provođenja slobodnog vremena“) nastojale su ispitati dječji odnos prema pripadnicima četiriju skupina (slijepa djeca, djeca koja se kreću u invalidskim kolicima, pretila djeca i romska djeca). Ispitanici istraživanja bili su učenici petih razreda šest zagrebačkih osnovnih škola. Od svih četiriju skupina, najveća socijalna distanca uočena je prema pripadnicima romske nacionalne manjine. Pri tome je vidljiva i razlika u postocima kod čestica vezanih za školsko okruženje i okolicu doma kao ukazuje i na to da su Romi od strane djece poželjniji u školi nego u njihovoj ulici jer je škola formalna institucija, a ulica mjesto gdje provode slobodno vrijeme u društvu djece koju sami izaberu i žele. Nadalje, djeca većinom prihvaćaju pretilu djecu i djecu s invaliditetom dokle god ne moraju biti u izravnoj interakciji s njima. Uz to, utvrđene su i rodne razlike u socijalnoj distanci prema vršnjacima s navedenim obilježjima - dječaci u prosjeku iskazuju neprihvatanje pripadnika svih četiriju skupina, ali i bliskijim kontaktima, na značajno većem broju čestica nego djevojčice. S obzirom na dobivene rezultate potvrđena je i potreba za što većom intervencijom s ciljem prihvaćanja i toleriranja „drugačijeg“ i među djecom školske

dobi. Najveći broj djece odbacuje djecu pripadnike romske nacionalne manjine, a razlozi toga su višestruki, od fizičkog izgleda, marginalne socioekonomske, obrazovne i ukupne društvene pozicije, do uobičajenih tradicionalnih predrasuda prema toj etničkoj skupini (Maričić, Kamenov i Horvat, 2012).

No, postoje i različite predškolske ustanove koje, kao mjesto susreta različitih kultura i različitih individua, odgojiteljicama daju mogućnost senzibiliziranja djece za novo i različito. Tako su dvije odgojiteljice jedne Montessori predškolske ustanove, potaknute upisom u vrtić dviju djevojčica (R. 5 god, M. 2.4 god) iz Izraela, provele akcijsko istraživanje (Bajsić, Pavlović, 2017) namjerom izgradnje mira i uvažavanja različitosti. Budući da su djevojčice govorile i razumijele samo hebrejski jezik, vidljiva je jezična barijera koja često ograničava drugu djecu u prilaženju djevojčicama. Usporedno s time, među djecom su nastajali konflikti, a djevojčice su počele gubiti samopouzdanje. Iako su se ostala djeca u skupini već susretala s djecom različite kulturne pozadine jer je u vrtiću u svim grupama upisano nekoliko djece različitog kulturnog okruženja, uočena je potreba za još većom senzibilizacijom. Vođene time, odgojiteljice su s djecom provodile različite aktivnosti na temu prihvaćanja kulturnih razlika, ali i različitosti općenito, u što je bila uključena i suradnja s roditeljima. Nakon nekoliko vremena, M. i R. su počele pokazivati veliki interes za učenjem hrvatskog jezika, a ostala djeca im sve više prilazila.

Istraživanje je na kraju rezultiralo time da je početna prepreka ipak savladana, djevojčice danas upotrebljavaju hrvatski jezik tijekom govora, normalno sudjeluju u igrama s drugom djecom te se osjećaju samopouzdanijima, a odgojiteljicama je pruženo jedno novo i veliko iskustvo za buduće međukulturne situacije što je podijeljeno kroz oblike suradnje stručnih djelatnika predškolske ustanove, čime je ujedno porasla i svijest o nužnosti stjecanja međukulturnih kompetencija (Bajsić, Pavlović, 2017).

Iako je prikazano istraživanje primjer dobre prakse kako senzibilizirati djecu vrlo mlade dobi za različitost, većina rezultata dosadašnjih istraživanja ukazuje na deficite u području unapređivanja međukulturne kompetencije djece i mladih te na potrebu ciljanog unosa različitih sadržaja kojima je svrha upravo razvoj ove kompetencije. No, postavlja se pitanje koja je dob optimalna za takav unos. Stoga je istraživanje provedeno u okviru ovog rada usmjereno na ispitivanje potencijala djece predškolske dobi za razvoj međukulturnih kompetencija. Dizajn istraživanja te rezultati prikazat će se u sljedećem poglavlju.

7. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE U MOTESSORI VRTIĆU

Sveprisutnost kontakata s pojedincima različitih kulturnih i socijalnih skupina već od najmlađe dobi, u tijeku školovanja, a kasnije i u svijetu rada zahtijevaju od obrazovnih ustanova da naše mlade naraštaje pripreme za uspješno snalaženje u čitavom nizu komunikacijskih situacija. U tome se smislu danas govori o međukulturnoj kompetenciji kao jednoj od ključnih kompetencija potrebnih za aktivno i uspješno sudjelovanje pojedinca u radu i napretku modernog društva. Rad na razvoju ove kompetencije važno je započeti od najranije dobi, a pritom predškolske ustanove imaju centralnu ulogu. Stoga se ovim istraživanjem želi ispitati na koji način djeca poimaju osobe iz strane ili nepoznate kulture te kako procjenjuju vlastite reakcije u kontaktu s njima. Rezultati stečeni istraživanjem nude vrijedne uvide u mogućnosti i eventualna ograničenja u radu s djecom predškolske dobi vezano za razvoj međukulturne kompetencije.

7.1. Cilj istraživanja

S obzirom na dosadašnja provedena istraživanja, koja se dotiču odraslih i djece školske dobi, te manjkavosti istraživanja u području međukulturnosti u dječjim vrtićima, provedeno je istraživanje koje pokazuje i potvrđuje da djeca predškolske dobi imaju potencijal za razvoj međukulturnih kompetencija. Ono čega se ovaj rad zapravo pokušava dotaknuti je pitanje prihvaćanja ili ne prihvaćanja pripadnika različitih skupina od strane djece, odnosno postoji li mogućnost stvaranja socijalne distance prema pripadnicima različitih kultura i skupina već od malih nogu.

S toga, cilj ovog istraživanja je ispitati potencijal djece predškolske dobi za razvoj međukulturnih kompetencija. Istraživanjem se želi utvrditi na koji način djeca poimaju osobe iz strane ili nepoznate kulture, uočavaju li različitosti između sebe i drugih temeljene na specifičnom izgledu, kako procjenjuju vlastite reakcije u kontaktu s njima te mogu li interpretirati osjećaje sudionika problemske situacije.

Sukladno cilju istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Djeca predškolske dobi ne uočavaju različitosti između sebe i drugih temeljene na specifičnom izgledu.

H2: Djeca predškolske dobi pokazuju sposobnost suosjećanja u problemskim situacijama.

H3: Djeca predškolske dobi otvorena su prema stranome i nepoznatome, odnosno spremna su na socijalizaciju s djetetom iz druge kulture.

H4: Djeca predškolske dobi posjeduju potencijal za snalaženje u međukulturnim situacijama.

H5: Djeca predškolske dobi pokazuju potencijal za razvoj međukulturne kompetencije.

7.2. Ispitanici

Ispitanici u ovom istraživanju bila su djeca starosne dobi od 3. do 7. godine. Uzorak ispitanika se sastojao od ukupno 51 djeteta koja su uključena u program ranog i predškolskog odgoja jednog Montessori vrtića s područja Grada Zagreba, od čega je 16 djece iz starije jasličke skupine, 19 iz mlađe vrtićke i 16 iz starije vrtićke skupine. U istraživanju su sudjelovala djeca muškog i ženskog roda (F=23, M=28). Istraživanje je provedeno u dvije faze. U prvoj su fazi prilikom provođenja vinjeta (usp. poglavlje 7.3) bila uključena sva djeca (f=51), dok je tijekom druge faze (fokus grupa) sudjelovalo njih 16. U svrhu istraživanja organizirane su dvije fokus grupe, jedna u kojoj je bilo uključeno osmero mlađe djece (3 - 5 god) te druga u kojoj je sudjelovalo osmero starije djece (5 – 7 god). Ispitanici su u fokus grupe izabrani slučajnim, intervalnim odabirom (svako treće dijete).

Kako bi se zaštitila anonimnost ispitanika, sukladno Kodeksu etike za psihološku djelatnost (NN 13/5), izmijenjeni su inicijali djece. Prije provođenja istraživanja prikupljene su roditeljske suglasnosti, a samo istraživanje provedeno je u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom (Ajduković, Kolesarić, 2003).

7.3. Instrumenti

Uzimajući u obzir razvojnu dob djece, u istraživanju su korištene sljedeće kvalitativne istraživačke metode: metoda 'Persona doll', metoda vinjete i metoda fokus grupe. Navedenim se metodama ispitivao način na koji djeca predškolske dobi

reagiraju pri susretu s pojedincima različitih kultura te kako promišljaju u i o tim situacijama. Vodeći se postavljenim hipotezama, istraživanje je provedeno u dva dijela, odnosno na individualnoj i grupnoj razini. Isprva su se metodom vinjete i metodom 'Persona doll' prikupljali podaci na temelju interakcije sa svakim djetetom pojedinačno, dok se pomoću metode fokus grupa usmjeravalo na grupnu interakciju. Time se pružila i mogućnost promatranja kako pojedinci reagiraju kada se bez prisustva svojih vršnjaka nađu u interakciji s pripadnikom drugih, njima nepoznatim ili manje poznatim skupinama ili kulturama, a kako kada su oko njih ostala djeca.

Metoda vinjeta je nenametljiva, kvalitativna istraživačka metoda kojom se u društvenim istraživanjima na manje osoban način nastoje ispitati osjetljive teme. To su kratke priče o izmišljenim likovima u specifičnoj situaciji, o čemu ispitanik na temelju postavljenih pitanja daje odgovore. Dakle, omogućuju ispitivanje potencijalnih reakcija u određenom kontekstu te osiguravaju manje osoban i manje ugrožavajući način istraživanja osjetljivih pitanja (Barter i Renold, 1999).

U sklopu ovog istraživanja, vinjete su korištene uz predočenje lutke koja predstavlja određenu naciju odnosno kulturnu skupinu, tj. uz metodu 'Persona doll'. S djecom mlađe dobi (3 – 5 godina) vinjete su provedene tako da su djeca kroz igru komunicirala izravno s lutkom te na taj način odgovarali na pitanja vezana za prezentiranu im problemsku situaciju, dok su sa starijom djecom provedena samo uz predočenje lutke. Metoda 'Persona Doll'¹⁴(lutka – osoba) jedna je od najvrednijih i najmoćnijih metoda za rad s djecom na uvažavanju različitosti te se provodi pomoću personaliziranih lutaka. Pomoću te metode djeca na učinkovit i njima razumljiv način imaju priliku razmišljati o različitosti i suočavati se s različitim oblicima diskriminacije. Personalizirana lutka je posebna lutka koja ima svoj jasno definiran identitet – vlastitu osobnost i životno iskustvo, stvari koje voli ili ne voli, svoju vrstu obitelji i zajednicu u kojoj živi. Uz pomoć glasa odrasle osobe, lutka s djecom razgovara o svojim dobrim i manje dobrim životnim iskustvima te ih tako potiče na izražavanje njihovih osjećaja, osvješćivanje vlastitih iskustava, suočavanje s različitim brigama i strahovima te pronalaženje rješenja za različite probleme (Uvažavanjem različitosti do kulture mira, 2016). Koristeći se ovom metodom, bitno je imati na umu da se personalizirana lutka razlikuje od uobičajenih lutaka u našim

¹⁴ Razvila ju je 50-tih godina odgajateljica Kay Taus koja je za rad s djecom načinila lutke od kartona s jasno izraženim fizičkim karakteristikama, osobnošću i kulturnim podrijetlom. 2000-tih Babette Brown počinje s edukacijama u primjeni ove tehnike.

predškolskim ustanovama te da je ona, kako autorica Skopljak i suradnici (2016) ističu, ‘gost’ u skupini, a ne dječja igračka.

Vinjete su se uz personalizirane lutke provodile tako da je svakom djetetu kroz kratku priču bila prezentirana problemska situacija djevojčice koja je iz druge zemlje došla u novi vrtić te je neprihvaćena u igri od strane jednog dječaka. Tu je priču, odnosno događaj prepričavala sama lutka (glas odgojitelja) ili odgojitelj uz predočenje lutke. Cilj je zadatka bio ispitati predstavlja li kulturna razlika problem u socijalizaciji djece, uočavaju li djeca kulturne razlike temeljene na izgledu (fizionomija lica, stil oblačenja, boja kože,...) te mogu li interpretirati situaciju, razumjeti osjećaje sudionika i predložiti primjerenu reakciju.

Korištene vinjete:

Primjer 1:

Ovo je Jasmina. Jasmina se zajedno sa svojim roditeljima doselila iz Indije u Zagreb. Danas joj je bio prvi dan u vrtiću i htjela se igrati s Tomislavom. Pitala ga je može li se igrati s njim, no on joj je rekao „Ne može!“.

- Što misliš zašto?
-

- Što misliš kako se Jasmina osjećala u toj situaciji?
-

- Što misliš kako se Tomislav osjećao?
-

- Što bi ti napravio/la na Tomislavovom mjestu?
-

Što se tiče istraživanja na grupnoj razini, cilj je jednak kao i kod individualne razine, no pritom se pratio i utjecaj grupe na stavove pojedinca.

Taj se dio provodio pomoću metode fokus grupe. Fokus grupe koriste se u društvenim istraživanjima, a temelje se na interakciji i stavovima sudionika unutar jedne grupe koju vodi moderator pokrećući raspravu o specifičnoj temi. Istražuje stavove pojedinca koji su različiti od drugih, a sama homogenost omogućuje

otvorenost i slobodu pojedinca tijekom razgovora te nudi bolje rezultate i uvid u zadanu tematiku (Paradžik i sur., 2018).

7.4. Postupak

Uz suglasnost ravnateljice, u provođenju istraživanja sudjelovale su 3 skupine djece predškolske dobi jednog Montessori dječjeg vrtića u Zagrebu. Prije provedbe istraživanja roditelji su bili upućeni u svrhu istraživanja te je zatražena njihova suglasnost za sudjelovanje djece. Nakon toga, u svrhu provedbe pomoću metode 'Persona doll', pripremile su se lutkice koje predstavljaju određenu kulturu skupinu, kreirale vinjete te orijentacijska pitanja za metodu fokus grupe koje su provedene s djecom. Vinjete i pitanja prilagođena su mogućnostima i razvojnoj dobi djece. Istraživanje je trajalo 3 mjeseca, a započelo je pedagoške godine 2018./2019. Zatim je uslijedio sam tijekom istraživanja, počevši s primjenom 'Persona doll' metode istovremeno s provođenjem vinjeta. Kako se ne bi narušila ili prekinula aktivnost djece, pristupalo im se pažljivo, birajući trenutke za to. Nakon što su vinjete provedene sa svom djecom, jedan se dan izdvojio za razgovor s djecom o načinima prihvaćanja različitosti u kontekstu međukulturnosti.

Nakon prikupljanja podataka provedena je kvalitativna analiza odgovora dobivenih pojedinačnim ispitivanjem sudionika te u grupnom razgovoru. Rezultati istraživanja prikazat će se u sljedećem poglavlju.

7.5. Rezultati istraživanja

Kao što je prethodno rečeno, u istraživanju su sudjelovala djeca predškolske dobi. Djeca su uz pomoć personalizirane lutke, kroz metodu vinjeta i fokus grupe iznijela svoje stavove i rješenja vezana uz prihvaćanje njima nove i nepoznate djece koje dolaze iz kultura različitih od njihove. Time nam je ujedno pružen uvid u to koliko su djeca predškolske dobi otvorena prema stranome i nepoznatome, pokazuju li empatiju koja je preduvjet međukulturne osjetljivosti, snalaze li se verbalnom i neverbalnom komunikacijom u međukulturnim kontaktima i pokazuju li potencijal za razvoj međukulturne kompetencije.

7.5.1. Analiza problemske situacije – prihvaćanje novog i nepoznatog

Kroz vinjetu, odnosno kratku priču koja je ispričana svakom djetetu pojedinačno, vidljivo je kako su Jasmina i Sara, djevojčice koje su iz druge kulture došle u novo okruženje, bile neprihvaćene u igri od strane Tomislava. Prvo je pitanje iz vinjete bilo usmjereno na analizu problemske situacije, odnosno nastojalo se ispitati koje moguće razloge djeca percipiraju kao uzrok neprihvaćanja strane osobe te ujedno dobiti uvid u njihove stavove prema nepoznatom. Prema rezultatima istraživanja (tablica 2) tek mali broj ispitanika ističe razlike u izgledu i fizionomiji lica kao uzroke neprihvaćanja. Tako od 51 ispitanika troje djece odgovara: „Zato što je iz druge zemlje možda.“...“Zato kaj je Kinez.“...“Jer ima bijelu kožu.“. Nadalje, 17,6 % djece to povezuje s nepoznavanjem djevojčice, ne osvrćući se direktno na njezin dolazak iz druge države i kulturnu različitost što se vidi iz odgovora kao što su: „Jer nisu prijatelji.“...“Jer je nova.“...“Jer je tek došla.“, dok samo 2,9 % odgovora ukazuje na uočavanje različitosti: „Zato što je nova, drugačija. Ima drugačije oči (lutka iz Kine).“... “Novi ljudi, jer su drugačiji, po tome što ih ne pozna, možda se drugačije ponaša, možda misli da je zla. Možda je mislio, nije znao pa je vidio kak se drugi prijatelji igraju s njom.“

Da većina djeca (50,8 %) problemsku situaciju ne povezuje s pitanjem različitosti, niti s novim i nepoznatim, potvrđuju iskazi poput: „Igrao se s nekim drugim.“...“Jer nije pitala.“...“Bio je tužan jer se netko naljutio na njega.“...“Htjela je uzeti vježbicu.“...“Jer mu baš nije bio neki dan.“...“Nije se mogao koncentrirati da izgradi neki toranj.“...“Htio se sam igrati“.. „Htio se igrat sam. Bio je ljut jer si ga smetala. (govori lutki)“...“Zato što je bio zločesti lik.“ Ovakvi bi se odgovori mogli povezati sa stanjem egocentrizma djece. Naime, prema Piagetu (Vasta i sur., 1997, str. 275), dijete predškolske dobi “teško se može otrgnuti od vlastitog motrišta kako bi preuzelo stajalište neke druge osobe čija je perspektiva različita od njegove. Umjesto toga, trogodišnjak ili četverogodišnjak ponaša se često kao da svi dijele njegov pogled na svijet, vide ono što i on vidi, osjećaju ono što on osjeća, znaju ono što on zna“. Ako takvu pretpostavku usporedimo s ovakvim danim odgovorima, jasno je da su djeca iznosila odgovore na temelju situacija u kojima su se u tom trenutku nalazila ili na temelju iskustava koja su povezana s neprihvaćanjem u igri.

Nadalje, 23,5% djece na pitanje odgovara s „Ne znam“. Od tih 23,5% djece 20% čini djeca mlađe vrtićke dobi, dok ostalih 3% obuhvaća stariju djecu.

S obzirom na prevladavanje odgovora nevezanih za uočene različitosti te strano i nepoznato, **potvrđuje se postavljena hipoteza (H1) koja pretpostavlja da djeca rane i predškolske dobi ne uočavaju različitosti između sebe i drugih temeljene na specifičnom izgledu**, niti im kulturne razlike predstavljaju prepreke u socijalizaciji, već razloge neprihvatanja druge djece povezuju s vlastitim iskustvom i svojom perspektivom.

Tablica 2. *Analiza odgovora koji se odnose na problemsku situaciju iz predstavljene vinjete*

Što misliš zašto se Tomislav nije htio igrati sa Sarom?		
Razlozi neprihvatanja	N	%
Vlastita perspektiva	25	49,8%
Ne znaju razlog	12	23,5%
Nepoznavanje djevojčice	9	17,6%
Razlike u izgledu i fizionomiji lica	3	5,8%
Uočavanje različitosti	2	2,9%

7.5.2. Analiza osjećaja sudionika

Tijekom vinjete, djeci su bila postavljena i pitanja koja se odnose na osjećaje odbačene djevojčice i osjećaje dječaka koji ju je odbacio („Što misliš kako se Sara/Tomislav osjećala/osjećao?“). S obzirom na to da se nastojala potvrditi jedna od hipoteza koja se odnosi na pokazivanje potencijala djece za razvoj međukulturne kompetencije, ovim se pitanjem nastojao dobiti i uvid u to pokazuju li djeca suosjećanje u situacijama poput situacije opisane u vinjeti i povezuju li te osjećaje uopće s opisanom problemskom situacijom.

Tablica 3. *Analiza odgovora koji se odnose na osjećaje odbačene djevojčice iz predstavljene vinjete*

Kako se Sara osjećala?		
Najčešći odgovori	N	%
Tužno	32	62,7%
Loše	8	15,6%
Ne znam	2	3,9%
Sretno	2	3,9%
Ljuto	2	3,9%

Podaci iz tablice 3 ukazuju na to kako veći broj djece prepoznaje osjećaj tuge kod djevojčice Sare (62,7%) i povezuje ga s odbacivanjem od strane Tomislava. Osim što su na pitanje o osjećajima djevojčice kratko odgovarala s „tužno“, neka su djeca još nadodala i sljedeće: „To je tužno jer nemaš prijatelje.“...“Tužno jer se nije mogla s nikim igrati, al' onda je upoznala Milu.“...“Odvest ću te kod Tomislava da ti se ispriča (obraća se lutki).“...“On malo tužno, ona jako tužno!“.

Nadalje, dok 15,6% djece na to odgovara sa „loše“, pod što spadaju i odgovori poput „fuj“ i „ružno“, 3,9% djece odgovara sa „sretno“, a 3,9% sa „ljuto“. 3,9% ih odgovara s „ne znam“, dok njih 9,8% uopće ne daje nikakav odgovor na to pitanje.

Uz odgovor „sretno“ jedno dijete nadodaje: „Sretna, ali nije se mogla igrati!“, a uz „ljuto“: „Zato kaj možda nije rekla teti da se ne smije igrati. Trebala ga je reći teti!“.

Ovakvi rezultati ukazuju na činjenicu da određeni broj djece nije u stanju ispravno protumačiti osjećaje drugih, no takvih je ispitanika vrlo malo.

Tablica 4. *Analiza odgovora koji se odnose na osjećaje Tomislava iz predstavljene vinjete*

Kako se Tomislav osjećao?		
Najčešći odgovori	N	%
Ljuto	17	33,3%
Tužno	13	25,5%
Ne znam	5	9,8%
Sretno	4	7,8%
Loše	2	3,9%

Osim što su se pokušala staviti u situaciju Sare i razumijeti njezine osjećaje, djeca su isto pokušala i glede Tomislava. Prema rezultatima (tablica 4), najveći broj djece (33,3%) odbijanje Sare povezuje s osjećajem ljutnje kod Tomislava: „Ljut jer mu je htjela uzeti vježbicu.“, ...“Bio je ljut na nju iako ništa loše nije napravila.“...“Zato što je ona bila Kinez!“...“Ljut jer mu je htjela uzeti vježbicu“. Iako je kao jedan od razloga Tomislavove ljutnje usmjeren na nacionalnu pripadnost djevojčice („Zato što je bila Kinez!“), i dalje prevladavaju odgovori koji ukazuju na to da djeci kulturna različitost ne predstavlja barijeru u socijalizaciji, već su u pitanju drugi razlozi primjereni njihovoj dobi, poput egocentrizma, trenutne situacije, koncentriranosti na aktivnost i slično.

Što se tiče osjećaja tuge, 25,5% djece smatra kako je Sarina tuga zbog odbijanja ujedno potaknula i osjećaj tuge i empatije kod Tomislava. U to se također mogu uključiti i odgovori koji se odnose na to da se Tomislav tada osjećao i „loše“ zbog toga što je učinio, odnosno odbio djevojčicu i time ju rastužio (3,9%). Ta nam empatija govori kako postoji mogućnost da djeca uvide kako odbijanje nekoga, samo zato što je drugačiji od nas ili nov u skupini nije primjereno te da postoji mogućnost da se ipak predomisle i uključe prijatelja/prijateljicu u igru. To potvrđuju odgovori poput: „Onda se i on osjećao grozno.“...“On se povrijedio jer je nju povrijedio“...“On malo tužno, ona jako tužno.“...“Tužan jer se glupirao i nije dao da se s njim igra.“...“Al' je vidio kak' se drugi s njom igraju pa je bio tužan jer joj nije dao.“...“Jer je bila dobra, a on joj nije dao.“. Također, na isto pitanje dan je i odgovor kao što je

„On je bio tužan, ali se dalje nastavio igrat.“ te „Posramljeno.“, „Zločesto.“, „Loše.“ I „Osjećao se čudno jer mu je bilo čudno da ga pita da se igraju.“

S druge strane, četvero djece svojim odgovorom „Sretno!“ (7,8%) upućuje na to da na dječaka ne utječu osjećaji djevojčice i da nesmetano nastavlja sa svojom aktivnošću. Primjer toga je i izjava: „A on se dalje nastavio igrati. Bio je sretan.“

Ostala djeca, 9,8% posto njih, u tom su trenutku pokazala neprepoznavanje osjećaja Tomislava te odgovaraju sa „Ne znam.“

Ovi rezultati upućuju na sposobnost suosjećanja s djecom koja se nalaze u problemskim situacijama poput ove u vinjeti. Time je ujedno **potvrđena i hipoteza H2 da djeca rane i predškolske dobi pokazuju sposobnost suosjećanja u problemskim situacijama.**

Iz toga se može zaključiti kako su u većini ipak oni odgovori djece koji pokazuju da djeca odbacivanje svojih vršnjaka, iako su novi i nepoznati, povezuju s onim osjećajima koji ukazuju na to da odbacivanje nije primjereno. Naime, ti nam odgovori govore i to da su djeca sposobna razumjeti tuđe osjećaje, primjereno ih povezati s problemskom situacijom te o tome razgovarati s vršnjacima ili odraslim osobama. Drugim riječima, djeca pokazuju potencijal za suosjećanje s djecom koja dolaze iz skupine drugačije od njihove. To ujedno uključuje i otvorenost prema stranome i novome te prihvaćanje različitosti što je bitan preduvjet za razvoj međukulturnih kompetencija.

7.6.3. Analiza procjene vlastite reakcije

Kako djeca procjenjuju vlastite reakcije u problemskim situacijama te koliko su zapravo spremna prihvatiti i uključiti u igru djecu kulturne skupine drugačije od njihove, zapravo pokazuju rezultati dobiveni analizom odgovora na četvrto pitanje zadane vinjete: „Što bi ti napravio/la na Tomislavovom mjestu?“. Ono što se pretpostavlja je to da su djeca rane i predškolske dobi otvorena prema stranome i nepoznatome, ne uočavaju različitosti između sebe i drugih temeljene na specifičnom izgledu te time ujedno pokazuju i potencijal za razvoj međukulturne kompetencije.

Takva pretpostavka zapravo je i potvrđena time što je 82,3% djece odgovorilo da bi se na Tomislavovom mjestu igrala s djevojčicom i time ujedno pokazala svoju otvorenost za prihvaćanje novih i njima nepoznatih vršnjaka. Pri tome je nekoliko djece navelo: „,,Podijelio bih s njim svoju igračku.“...“Igrale bi se skrivača, lovice,

skupljale bobice.“...“Igrao bih se. Upoznaj se sada i s R., drugom curom. (obraća se lutki)“...“Ja bih na njegovom mjestu otiš'o, isprič'o se i doš'o se igrat.“...“Odvest ću te da ti se ispriča. (obraća se lutki) “...“Igrao bih se. Znam pjesmu o Kini, otpjevat ću joj...“. Nadalje, 15,7% djece ne pokazuje naznake procjene vlastite reakcije te odgovara sa „ne znam“, a jedan dječak pokazuje nelagodu: „Ja bih samo otišo igrat se s nekim drugim.“.

Vidljivo je da tek nekolicina ispitanika u procjeni vlastite reakcije ne pokazuje spremnost na druženje s nepoznatim djetetom. S obzirom vrlo velik broj pozitivnih odgovora možemo zaključiti da je **potvrđena hipoteza H3 te da su djeca predškolske dobi spremna su na socijalizaciju s djetetom iz druge kulture, odnosno otvorena su prema stranome i nepoznatome**. Iako autorica Bouillet i suradnici (2016) ukazuju na to da su dosadašnja istraživanja pokazala da djeca već između druge i pete godine postaju svjesna i radoznala u svezi s rodnom, rasnom, etničkom pripadnosti te postupno počinju shvaćati na koji su način slična ili različita, samo nekolicina je djece, u svega malim postocima pokazala da čak i na primjeru lutke odbijanje Tomislava ne povezuje s kulturnom raznolikošću. To nam zapravo otvara i novo pitanje – Kako uopće kod djece potaknuti da prihvate različitost i razviju međukulturne kompetencije ako tih različitosti nisu ni svjesni?

To nas ujedno dovodi i do metode fokus grupe, novog koraka ovog istraživanja kojim će se nastojati dodatno potkrijepiti hipoteze koje su potvrđene metodom vinjeta i personaliziranom lutkom, a ujedno nam dati i širu sliku o tome koliki su zapravo potencijali djece i kako bi se djeca snašla u međukulturnoj situaciji.

7.6.4. Analiza rezultata dobivenih pomoću metode fokus grupa

Što se tiče istraživanja na grupnoj razini, cilj je bio jednak kao i kod individualne razine, uz što se pratio i utjecaj grupe na stavove pojedinca. Taj se dio provodio pomoću metode fokus grupe uz vodstvo odgojiteljice skupine. Odgojiteljica je izabrala 16-ero djece i podijelila ih u 2 fokus grupe. U prvoj grupi je bilo osmero djece u dobi od 3 - 5 godina, a u drugoj osmero u dobi od 5 do 7 godina. Sudionici su izabrani na temelju intervalnog uzorka (svaki treći) te prema dobi (3 – 7 godina). Svakoj grupi je na početku ispričana situacija u kojoj odgojiteljica u parku susreće djevojčicu iz Kine koja ne razumije hrvatski jezik, a odgojiteljica bi se željela igrati s

njom. Na temelju toga, djeci je postavljeno pitanje na koji bi način prišli toj devojčici, na koji bi je način pozvali u igru te na koji bi joj način objasnili koju igru s njom žele igrati. Djeca iz prve grupe (3 – 5 godina) ponudila su sljedeća rješenja: „Otiđi u Kinu (naučiti kineski jezik).“...„Možeš joj reć' 'molim te dođi'.“...“Dođi do njene mame i pitaj kako.“...“ „Pa recimo ona priča samo engleski! Ja znam neke riječi na engleskom! I ja bih s njom pričala na engleskom.“ koja se odnose na verbalnu komunikaciju, dok za neverbalnu komunikaciju nude sljedeća rješenja: „Možeš joj pokazati što ćemo se igrati, to je najteži način.“...“Jedini način je da odeš u Kinu!“...“Moj način je bolji – rukama.“.

Slična rješenja nude i djeca druge fokus grupe (5-7 god) što je zorno prikazano prijepisom ključnih dijelova cjelovitog razgovora:

Odgojiteljica: „Mene zanima da li bi se nekako mogla poigrati s njom?“

M.: „Daa, na engleskom jeziku!“

R.: „Ja znam jako dobro kineski!“

Odgojiteljica: „A što ako ona ne zna engleski, niti ja kineski, kako bi se onda drugačije mogle razumijeti?“

G.: „Da odeš u kinesku školu.“

Odgojiteljica: „A da dođe neki prijatelj u grupu i ne zna hrvatski, kako bi se vi s njim poigrali?“

Djeca: „Nikako!“

Odgojiteljica: „Ostavili bi ga da se sam igra tamo sastrane?“

E.: „Pa ovisi koji jezik priča.“

Odgojiteljica: „Evo recimo da priča kineski.“

R.: „Ooo ja bi se onda igrao!“

Odgojiteljica: „A vi ostali?“

L.: „Ja bih onda pitao R. da me nauči kineski.“

Ostala djeca jednoglasno: „Ja isto!“

Odgojiteljica: „Znači igrali bi se zajedno samo ako pričate isti jezik?“

L.: „Ili ako ovaj zna neki drugi ko i ja pa bi na tom.“

M.: „Eeee imam ja jedan plan! Da otpjevamoo onu kinesku pjesmicu pa će nas razumijeti!“

Ostala djeca: „Daaa.“

Odgoviteljica: „A igre, kako bi mi pomogli da ga pozovem da se dođe sa mnom igrati?“

R.: „Ja imam jednu ideju! Samo sa rukama da pokažeš i objasniš.“

L.: „To sam ja htio reći! Ko njemi crtić.“

Iako su djeca i prve i druge fokus grupe prvo navela kako bi trebali naučiti kineski, djeca su uz navođenje odgojiteljice podpitanjima došla do zaključka kako verbalna komunikacija nije nužna za uspostavu međusobne komunikacije. Neki su se dosjetili da bi pokretom mogli pozvati nekoga na igru te pantomimom pokazati koju igru žele igrati. Međusobni odgovori poticali su različite ideje. Ni u jednom trenutku djeca nisu pokazala otpor prema međukulturnim razlikama. Svi su se složili da bi dijete prihvatili bez obzira na nerazumijevanje jezika. Jezična barijera ne bi ih spriječila da uspostave komunikaciju s djetetom koje ne govori hrvatski jezik. Imajući na umu opisane nalaze fokus grupa, možemo zaključiti da **djeca predškolske dobi posjeduju potencijal za snalaženje u međukulturnim situacijama te je time potvrđena hipoteza H4.**

7.7. Rasprava

Istraživanje s ciljem utvrđivanja potencijala djece za razvoj međukulturnih kompetencija uspješno je realizirano. Tijekom istraživanja bili su korišteni sljedeći instrumenti: metoda vinjete, metoda 'Persona doll' i metoda fokus grupe. Navedenim se metodama ispitivao način na koji djeca predškolske dobi reagiraju pri susretu s pojedincima različitih kultura te kakva su njihova promišljanja o tim situacijama. Nadalje, metodama su se potvrdile hipoteze kojima je utvrđeno da su djeca rane i predškolske dobi otvorena prema stranome i nepoznatome, da ne uočavaju različitosti između sebe i drugih temeljene na specifičnom izgledu, da pokazuju sposobnost suosjećanja u problemskim situacijama te time ujedno i potencijale za međukulturnu osjetljivost te na posljetku, da pokazuju potencijal za snalaženje u međukulturnim kontaktima pomoću verbalne i neverbalne komunikacije.

Prema analizi vinjeta i pomoću metode 'Persona doll', potvrdile su se četiri postavljene hipoteze koje time ujedno potvrđuju i petu hipotezu, odnosno da djeca predškolske dobi imaju potencijal za razvoj međukulturnih kompetencija. S obzirom

da je riječ o djeci predškolske dobi (3 – 7 god) kod koje je još uvijek prisutan egocentrizam te se na tome temelje njihovi odgovori (49,2 %) glede problemske situacije, ipak je prevladala njihova sposobnost stvaranja predodžbi i mogućnost „stavljanja u tuđu situaciju“. To potvrđuju odgovori koji se dotiču suosjećanja (62,7 %) s djevojčicom i identificiranja osjećaja tuge i empatije kod Tomislava. To nam je ujedno pokazatelj da su djeca u početku sklona odbijanju njima drugačijih osoba, ali ih kasnije prihvaćaju. Također, veliki pokazatelj i dokaz o otvorenosti djece za prihvaćanje novih i njima nepoznatih vršnjaka je prevladavanje odgovora o uključivanju u igru (82,3%). No, postavlja se pitanje kako bi se djeca snašla i što bi učinila kada bi se sama našla u realnoj međukulturnoj situaciji.

Analiza rezultata dobivenih metodom fokus grupa potvrđuje da su djeca sklona uspješnom pronalaženju rješenja za interakciju prilikom međukulturnih situacija, što nas opet dovodi do potvrđivanja H5 hipoteze, odnosno prisutnosti dječjeg potencijala za razvoj međukulturnih kompetencija. Rezultati nam govore kako se djeca više osvrću na verbalnu, nego neverbalnu komunikaciju te bi ih se više trebalo usmjeravati i poticati na opažanje i moć govora tijela. Također, kad bi se djeca i našla u jednoj takvoj međukulturnoj situaciji, u kojoj bi trebala reagirati odmah (u slučaju kao što se odgojiteljica odmah željela igrati s djevojčicom), a ne znaju kako da ju pozovu u igru, djeca pronalaze rješenja i nude ga odgojiteljici.

Takvim su rezultatima ujedno potvrđena i dosadašnja istraživanja među kojima je i istraživanje Byrma i njegovih suradnika (prema Mrnjaus, 2013). Istraživanje ukazuje na to da se percepcija ljudi iz drugih kultura razvija već od najranijeg djetinjstva, a svoje stavove prema njima djeca razvijaju pod utjecajem različitih čimbenika među kojima je i vrtić, odnosno socijalno okruženje. Vrtići zapravo obuhvaćaju specifične društvene strukture u kojima pojedinci žive te društveni status vlastite grupe pojedinca unutar te strukture što je također jedan od utjecaja na stav (Mrnjaus, 2013). Tako je i kroz razgovor s djecom proveden u obliku fokus grupe, uočljivo da su djeca imala pozitivne stavove, navodila rješenja, ali se i povodila jedni za drugim. Prema Byrmu bi to značilo da su djeca bila u takvom socijalnom okruženju koje je senzibilizirano na različitost i spremno na prihvaćanje što je i rezultiralo pozitivnim ishodima, odnosno odgovorima. S druge strane, da je više od pola djece pokazalo negativne stavove, zasigurno bi se i ostala djeca okrenula takvom razmišljanju. Sljedeći faktor koji može znatno utjecati na razvoj stavova prema ljudima iz drugih kultura je osobni kontakt s pojedincima iz druge kulture.

Mnoga su istraživanja otkrila da susreti i komunikacija pojedinaca iz različitih kulturalnih grupa mogu dovesti do razvoja pozitivnijih stavova prema drugoj grupi općenito, a ne samo prema specifičnom pojedincu s kojim je ostvarena interakcija (Mrnjaus, 2013), no ovo nam je istraživanje otvorilo poglede na to da čak i kada nije prisutan izravan kontakt, već samo predočavanje¹⁵ situacija, djeca i dalje pokazuju pozitivne stavove u svezi prihvaćanja drugih.

Kada se sve sažme, rezultati potvrđuju i upućuju na to da djeca rane i predškolske dobi u kontaktu s pojedincima različite boje kože ili fizionomije lica iskazuju otvorenost i interes. U pravilu ne uočavaju različitosti između sebe i drugih temeljene na specifičnom izgledu. Ako uočavaju razlike, one za njih neće predstavljati prepreku u socijalizaciji i interakciji s drugom djecom. Takvi nalazi ukazuju na otvorenost djece prema stranome i nepoznatome te u tom smislu na potencijal djece predškolske dobi za razvoj međukulturne kompetencije.

¹⁵ Predočavanje – prema Piagetu, okvirno od 2.godine svog života, dijete je sposobno predočavati, odnosno može u glavi pokušati riješiti problem umjesto da to čini vanjskim djelovanjem (Vasta i sur., 1997).

8. ZAKLJUČAK

Vidljiva je činjenica kako je današnji svijet sve više i više podložan procesu globalizacije, a potreba za povezivanjem ljudi iz različitih krajeva svijeta sve veća i veća. Time ujedno dolazi i do susreta različitih kultura, dolazi do međukulturne interakcije, a zadatak pojedinca je uspješno ostvariti takvu interakciju. To je moguće ostvariti uz određenu razinu razvoja međukulturnih kompetencija, odnosno sposobnosti, vještina i znanja koje pojedincu omogućuju snalaženje u međukulturnim situacijama. Pri tome se pojavljuju i fenomeni poput međukulturne komunikacije, međukulturnog identiteta i međukulturne osjetljivosti koje su od velikog značaja za taj proces.

S obzirom na to da se takve promjene i novi izazovi u svijetu današnjice odražavaju na buduće generacije, a poznata je i stara poslovice koja glasi „Na mladima svijet ostaje“, zadatak odgoja i obrazovanja djece i mladih sve više bi se trebao usmjeriti na stvaranje prilika i okruženja kroz koje će djeca biti u mogućnosti razvijati svoje međukulturne potencijale. Sukladno tome, postavlja se pitanje u kojoj je mjeri moguće senzibilizirati djecu za različitost, što uopće utječe na njihove stavove o pojedincima drugih kultura te u kojoj dobi iskazuju potencijal za razvoj međukulturnih kompetencija. Vodeći se tim pitanjem, ali i manjkom istraživanja koja se osvrću na ranu i predškolsku dob, provedeno je istraživanje kako bi se odgovorilo na postavljena pitanja. S obzirom na tematiku istraživanja te razvojnu dob i mogućnosti djece, u istraživanju su korištene metoda vinjeta, metoda 'Persona doll' i metoda fokus grupa. Analizom podataka potvrđene su hipoteze koje ukazuju na to da su djeca rane i predškolske dobi otvorena prema stranome i nepoznatome, da ne uočavaju različitosti između sebe i drugih temeljene na specifičnom izgledu ili nekim drugim kulturnim razlikama, da pokazuju sposobnost suosjećanja u problemskim situacijama, a time ujedno i potencijale za međukulturnu osjetljivost te sposobnost snalaženja u međukulturnim kontaktima pomoću verbalne i neverbalne komunikacije.

Pritom je bitno istaknuti važnost inicijalnog obrazovanja, ali i permanentnog stručnog usavršavanja budućih i sadašnjih odgojitelja u kontekstu međukulturnosti. Deficiti u ovom području mogu predstavljati veliki problem i barijeru glede senzibiliziranja djece za kulturnu različitost te njihovu pripremu za međukulturne situacije. Stoga bi se kod odgojitelja i studenata ranog i predškolskog odgoja, ali i

učitelja koji pripremaju buduće naraštaje prije svega trebala potaknuti svijest o potrebi za razvojem međukulturnih kompetencija te stručnim usavršavanjem u tom području. Također, sve veća svjesnost o potrebi za međukulturnim kompetencijama ujedno bi probudila i svijest o nužnosti implementiranja vrijednosti poput humanizma i tolerancije u odgojno – obrazovni sustav. Time bi i sama djeca počela težiti skladnijem suživotu s drugim ljudima, težila bi miru, a takva potreba bi ujedno potaknula i svijest o nužnosti međukulturnih kompetencija. Svijet koji očekuje djecu današnjice te njegove mogućnosti slikovito opisuje Ivica Puljak:

Vi živite u najbolje doba u povijesti ljudskog roda. Nikad svijet nije bio bolji. Nikad nije bilo manje siromaštva, gladi, nepismenosti, nasilja ili ratova, nikada ljudi nisu živjeli duže, zdravije i sretnije. A tako će se vjerojatno i nastaviti. Ako se nastave sadašnji trendovi, za pedesetak godina, kada vi budete u sredini vašeg života, u svijetu više neće biti gladnih, siromašnih i nepismenih ljudi. Svijet kojeg ćete izgraditi i živjeti u njemu je svijet kojeg su sanjali svi pjesnici i sanjari u povijesti, svijet u kojem ljudi žive u miru i skladu, znajući da pripadaju jednoj jedinstvenoj rasi: zemljanima!
(Ivica Puljak¹⁶)

Štoviše, međukulturna kompetentnost nije samo snalaženje u međukulturnim situacijama i jedna od karika za borbu za opstanak u današnjem svijetu, to je i više od toga. Međukulturna kompetentnost prije svega podrazumijeva sposobnost prihvaćanja i razumijevanja različitosti, sposobnost aktivnog verbalnog slušanja i aktivno tumačenje neverbalnih poruka drugih, sposobnost prihvaćanja i sposobnost odgajanja budućih naraštaja za mir – ona je preduvjet za kulturu mira kojoj teži cijeli ljudski rod.

¹⁶ Harfa < <https://www.harfa.hr/splitski-znanstvenik-ivica-puljak-objavio-optimisticnu-poruku-ucenicima-uoci-pocetka-nove-skolske-godine>>. Pristupljeno 18. 9. 2019.

POPIS GRAFOVA

Graf 1. <i>Osnovni elementi kulture prema A. Perottiju (prema Sablić, 2014, str. 73)</i>	12
Graf 2. <i>Elementi međukulturne kompetencije prema Deardorff (2006)</i>	19

POPIS SLIKA

Slika 1. <i>Bennettov razvojni model međukulturne osjetljivosti – DMIS (Sablić, 2014, str.197)</i>	26
--	----

POPIS TABLICA

Tablica 1. <i>Sedam koraka u proces shvaćanja vrijednosti (Raths, Harmin, Simon, 1978, prema Ćurko i sur., 2015, str. 30)</i>	31
Tablica 2. <i>Analiza odgovora koji se odnose na problemsku situaciju iz predstavljene vinjete</i>	54
Tablica 3. <i>Analiza odgovora koji se odnose na osjećaje odbačene djevojčice iz predstavljene vinjete</i>	55
Tablica 4. <i>Analiza odgovora koji se odnose na osjećaje Tomislava iz predstavljene vinjete</i>	56

LITERATURA

- Agencija za znanost i visoko obrazovanje, <<https://www.azvo.hr/hr/pojmovnik/78-kompetencije>>. Pristupljeno 14. 08. 2019.
- Ajduković, M., Kolesarić, V. (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske.
- Anić, V. (2003). *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
- Babić, N. (2007). *Kompetencije i obrazovanje učitelja*. U: Babić, N. (ur.), Zbornik radova znanstvenog skupa Kompetencije i kompetentnost učitelja. Učiteljski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku i Kherson State University, Ukraine, str. 23-66.
- Bajsić, I. (2012). *Aktivno slušanje* (Završni rad). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Bajsić, I., Pavlović, M. (2017). *Adaptacija i prilagodba djevojčica koje govore i razumiju samo hebrejski jezik*. (Neobjavljeni diplomski/seminarski/završni rad). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Bašić, S. (2011). Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 205-216.
- Barter, C., Renold, E. (1999). *The Use of Vignettes in Qualitative Research*. *Social Research Update*, 25. 1–7.
- Bedeković, V. (2010). *Interkulturalni aspekti menadžmenta*. Zagreb: Nakladnik Virovitica.
- Bedeković, V. (2015). Interkulturalna kompetentnost pedagoga u odgoju i obrazovanju za interkulturalne odnose. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 64(1). 7 - 24.

- Bedeković, V., Šimić, M. (2017). Razvijanje interkulturalne kompetencije u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 12(1). 0 -90.
- Bennett, M. (2017). *Development model of intercultural sensitivity*, <https://www.researchgate.net/publication/318430742_Developmental_Model_of_Intercultural_Sensitivity>. Pristupljeno 6. 07. 2019.
- Borg, J. (2009). *Govor tijela*. Zagreb: Veble commerce.
- Brander, P., i sur. (2005). *Obrazovni priručnik „Svi različiti svi jednaki“: ideje, sredstva, metode i aktivnosti za neformalno interkulturalno obrazovanje sa mladima i odraslima*. Podgorica: Centar za građansko obrazovanje.
- Britton, L.(2000). *Učenje kroz igru*. Zagreb: HENA COM.
- Bouillet, D., Šarić, Lj. (2016). *Uvažavanjem različitosti do kulture mira. Priručnik za odgojitelje djece rane i predškolske dobi*. Zagreb: Centar za civilne inicijative.
- Bovee, Courtland L. (2012). *Suvremena poslovna komunikacija*. Zagreb: Mate d.o.o.
- Ćatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1/2). 175 – 187.
- Ćurko, B., i sur. (2015). *Etničko obrazovanje i učenje o vrijednostima – Priručnik za učitelje i odgajatelje*. <http://www.ethics-education.eu/resources/ManualTeachers_HR.pdf>. Pristupljeno 15. 08. 2019.
- Čačić – Kumpes, J. (1999). *Kultura, etničnost, identitet*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Deardorff, D. K. (2006) . *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*. *Journal of Studies in International Education*. 241-266.

Deardorff, D. K. (2008). Intercultural Competence. A definition , Model and Implications for Education Abroad. U V. Savicki (ur.) *Developing Intercultural Competence and Transformation. Theory, Research and Application in International Education* (str. 32 – 52). Sterling, Virginia: Stylus Publishing.

Deklaracija o pravima osoba koje pripadaju nacionalnim ili etničkim, vjerskim i jezičnim manjinama. (1992).

<<http://wp.ffzg.unizg.hr/hre-edc/files/2015/02/Zbirka-me%C4%91unarodnih-i-doma%C4%87ih-dokumenata.pdf>> Pristupljeno 05. 07. 2019.

Dobrijević, G. (2011). *Poslovno komuniciranje i pregovaranje*. Beograd: Univerzitet Singidunum.

Drandić, D. (2015). Interkulturalna osjetljivost nastavnika – rezultati istraživanja faktorskih dimenzija interakcije. *Pedagogijska istraživanja*, 12 (1-2). 117 – 130.

Harfa, <<https://www.harfa.hr/splitski-znanstvenik-ivica-puljak-objavio-optimisticnu-poruku-ucenicima-uoci-pocetka-nove-skolske-godine/>>. Pristupljeno 18. 09.2019.

Hercigonja, Z. (2017). Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao imperativ razvoja interkulturalnih kompetencija. *Socijalne teme: Časopis za pitanja socijalnog rada i srodnih znanosti*, 4 (4). 103 – 115.

Hrvatić, N., Piršl, E. (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2). 251 - 265.

Hrvatska enciklopedija. <<http://www.enciklopedija.hr/>>. Pristupljeno 07. 07. 2019.

Jagić, S., Vučetić, M. (2012). *Acta Iadertina: Globalizacijski procesi i kultura*, 9 (1).

Katz L., McClellan D. (2005). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.

Maleš, D., Milanović, M., Stričević, I. (2003). *Živjeti i učiti prava – Odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- Maleš, D., Stričević, I. (2005). *Odgoj za demokraciju u ranom djetinjstvu*. Zagreb: Udruženje Djeca prva.
- Maričić, J., Kamenov, Ž., Horvat, K. (2012). Predrasude u dječjoj dobi: provjera dviju skala socijalne distance. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja* 21 (1/115). 137 – 158.
- Matasović, R., Jojić, Lj. (2002). *Hrvatski enciklopedijski rječnik*. Zagreb: Novi Liber.
- Mrnjaus, K., Rončević, N., Ivošević, L. (2015). (Inter)kulturalna dimenzija u odgoju i obrazovanju. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 24(3). 449 - 453.
- Mrnjaus, K. (2013). Interkulturalnost u praksi – socijalna distanca prema „drugacijima“. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2).
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Narodne novine 5/2015.
- Ninčević, M. (2009). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 7(1). 59-83.
- Paradžik, Lj., Jukić, J., Karapetrić Bolfan, Lj. (2018). Primjena fokusnih grupa kao kvalitativne metode istraživanja u populaciji djece i adolescenata. *Socijalna psihijatrija*, 46 (4). 442 – 456.
- Perotti, A. (1995). *Pledoje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Philipps, S. (1999). *Montessori priprema za život: odgoj za neovisnost i odgovornost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Piršl, E. (2011). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 53-69.
- Piršl, E. i suradnici (2016). *Vodič za interkulturalno učenje*. Zagreb: Naklada Ljevak.

- Proleksis enciklopedija online, <<http://proleksis.lzmk.hr/511/>>. Prikupljeno 20. 07. 2019.
- Rakić, Vunušić (2010). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 19 (4-5). 771 -775.
- Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Schäfer, C. (2015). *Poticanje djece prema odgojnoj metodi Marije Montessori*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Slunjski, E. (2014). *Kako djetetu pomoći da (p)ostane tolerantno (razumije i prihvaća različitost)*. Zagreb: Element d.o.o.
- Spajić – Vrkaš, V. (2001). *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: Zbirka međunarodnih i domaćih dokumenata*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
- Šenjug Golub, A. (2013). *Evaluacija međukulturalne kompetencije učenika u osnovnoškolskoj nastavi njemačkog jezika (Diplomski rad)*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Trimarchi, M., Papeschi, L.L. (1996). Od tolerancije do prihvaćanja različitosti. *Društvena istraživanja: časopis za opća društva pitanja*, 2(22), 321-329.
- Ustav Republike Hrvatske*. Narodne novine 85/10.
- Ustavni zakon o ljudskim pravima i slobodama i o pravima etničkih i nacionalnih zajednica ili manjina u Republici Hrvatskoj*. Narodne novine 105/00.
- Vasta, R. , Haith, M. M. , Miller, S. A. (1997). *Dječja psihologija*. Zagreb: Naklada Slap.
- Vidulin – Orbanić, S. (2007). „Društvo koje uči“: povijesno – društveni aspekti obrazovanja. *Metodički obzori : časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 1 (3). 57-71.

Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku u pismu nacionalnih manjina. Narodne novine
56/00.

Zakon o suzbijanju diskriminacije. Narodne novine 112/12.

IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA

Izjavljujem da sam ja, dolje potpisana Ivona Bajsić samostalno provela aktivnost istraživanja literature te napisala diplomski rad na temu *Međukulturne kompetencije u predškolskim ustanovama - Empirijsko istraživanje u Montessori vrtiću*. Ovim se putem srdačno zahvaljujem mentorici doc. dr. sc. Ani Šenjug Krleži, koja mi je pomogla svojim savjetima i kritikama tijekom pisanja diplomskog rada, kao i sumentorici doc. dr. sc. Maji Drvodelić.

Zagreb, rujan 2019.

Ivona Bajsić
