

Interkulturni pristup aktivnostima u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja s posebnim naglaskom na glazbene aktivnosti

Tulić, Marija

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:172:693195>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-06**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



UNIVERSITY OF SPLIT



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

**SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET**

DIPLOMSKI RAD

**Interkulturni pristup aktivnostima u ustanovama
ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja s
posebnim naglaskom na glazbene aktivnosti**

MARIJA TULIĆ

Split, 2024.

Odsjek za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Filozofski fakultet u Splitu

Predmet: Skupno muziciranje

**INTERKULTURNI PRISTUP AKTIVNOSTIMA U USTANOVAMA
RANOGA I PREDŠKOLSKOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA S
POSEBNIM NAGLASKOM NA GLAZBENE AKTIVNOSTI**

Studentica:

Marija Tulić

Mentor:

doc. dr. sc. Marijo Krnić

Split, 2024.

Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Multikulturalnost i interkulturalnost.....	2
2.1. Kultura.....	2
2.2. Identitet.....	3
2.3. Kulturna inteligencija.....	3
2.4. Multikulturalnost.....	4
2.5. Socijalna distanca.....	5
2.6. Interkulturalnost	5
2.7. Interkulturalna kompetencija	6
3. Interkulturalni pristup odgoju i obrazovanju	8
3.1. Znanja, stavovi i vrijednosti	9
3.2. Interkulturalni pristup kao dio odgojno-obrazovnog programa	10
4. Interkulturalni pristup u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja	12
4.1. Kurikul i pristup razvoju interkulturalnih kompetencija.....	13
4.2. Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava (1999).....	14
4.3. Nacionalni kurikul za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014).....	14
4.4. Uloga odgojitelja u interkulturalnom odgoju i obrazovanju	15
5. Interkulturalni pristup glazbenim aktivnostima.....	17
5.1. Interkulturalno umjetničko obrazovanje	17
5.2. Interkulturalno glazbeno obrazovanje.....	18
5.3. Uloga učitelja/odgojitelja u interkulturalnom glazbenom obrazovanju.....	19
5.4. Uloga aktivnosti pjevanja u interkulturalnom glazbenom obrazovanju	19
5.5. Uloga aktivnosti slušanja glazbe u interkulturalnom glazbenom obrazovanju.....	20
5.6. Povezanost interkulturalnoga glazbenoga obrazovanja i interkulturalnih stavova.....	21
5.7. Tradicijska glazba kao dio interkulturalnoga glazbenoga obrazovanja	22

6.	Primjer dobre prakse	23
6.1.	Upoznavanje Brazila	24
6.2.	Upoznavanje Kine	26
6.3.	Upoznavanje Afrike	30
6.4.	Upoznavanje Omana	36
6.5.	Upoznavanje sa zastavama svijeta	40
7.	Istraživanje: Stavovi roditelja djece rane i predškolske dobi prema interkulturalnom pristupu aktivnostima u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja	41
7.1.	Cilj	41
7.2.	Uzorak	41
7.3.	Postupak	42
7.4.	Rezultati	42
8.	Zaključak	50
9.	Literatura	51
	Sažetak	55
	Abstract	56
10.	Prilozi	57
10.1.	Popis slika	59

1. Uvod

Naše doba obilježeno je migracijskim procesima. Prema izvještaju Državnog zavoda za statistiku (2023) u Republiku Hrvatsku je u 2022. godini iz inozemstva doselilo gotovo 60 000 osoba, od kojih više od 80 % stranaca. Takvi procesi unose promjene u život društva i pojedinca pa je razumijevanje osjećaja, misli i stavova osoba koje dolaze iz različitih kultura nužno za postizanje kvalitetnih međuljudskih odnosa (Prišl, 2011). Osim toga, razvoj i široka upotreba različitih novih medija povezali su i najudaljenije dijelove svijeta (Begić i Šulentić Begić, 2017).

Multikulturalnost je bogatstvo, ali razlike se ne vrednuju uvijek kao prednost i znaju biti izvor neprihvatanja pa predstavlja i izazov za mir i stabilnost društva (Gomes, 2000; prema Mrnjaus, 2013). Odgojno-obrazovne institucije, među kojima i ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, moraju primjereno odgovoriti na ove promjene u društvu pa je danas interkulturalnost u većini demokratskih zemalja dio školskih programa s ciljem upoznavanja različitih kultura i naroda, a najviše onih s kojima dijete dolazi u kontakt u neposrednoj okolini (Hrvatska enciklopedija, 2011). Zato dolazi do razvoja cijeloga niza različitih pristupa usmjerenih na upoznavanje kultura i razvijanje interkulturalnih kompetencija.

Umjetnička područja, među kojima i glazba, izvrsna su prilika za upoznavanje bogatstva različitih kultura. Slušanjem i upoznavanjem hrvatske tradicijske glazbe i glazba svijeta djeca mogu uvidjeti kako su potpuno drugačije od zapadne klasične glazbe, što će doprinijeti razvoju nacionalnoga identiteta i osobnom identitetu kao građanina svijeta (Dobrota i Topić, 2018).

U radu je predstavljen primjer dobre prakse, projekt proveden u razdoblju od tri godine u dječjem vrtiću u Splitu, kao i rezultati kvalitativnoga istraživanja stavova roditelja o interkulturalnom pristupu aktivnostima u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, koji ukazuju na svjesnost roditelja za potrebom provođenja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja. Roditelji podržavaju interkulturalni pristup aktivnostima u vrtiću i prepoznaju ulogu glazbe u takvome pristupu.

2. Multikulturalnost i interkulturalnost

Pojmovi multikulturalnost i interkulturalnost često se promatraju kao sinonimi ali oni to nisu. Iako se odnose na slične koncepte imaju različito značenje (Hercigonja, 2017). Slično je i s pojmovima kultura, identitet, socijalna distanca i interkulturalna kompetencija pa je stoga važno definirati te pojmove kako bi se izbjegle nejasnoće i olakšalo razumijevanje same tematike interkulturalnoga odgoja i obrazovanja.

2.1. Kultura

Čovjekovo ponašanje ne određuju instinkti, stoga se ono temelji na naučenim smjernicama (Mead, 2003; prema Hercigonja, 2017). Bez takvih smjernica, odnosno zajedničke kulture, komunikacija među članovima nekoga društva ne bi bila moguća što bi dovelo do pomutnje i kaosa (Haralambos, 1980; prema Hercigonja, 2017). Pojam *kultura* obično označava vrijednosti, predodžbe i običaje koji čine život određene zajednice, a prenose se i primaju učenjem. Prvom znanstvenom definicijom kulture smatra se ona iz 1871. godine, prema kojoj se kultura odnosi na znanje, vjeru, umjetnost, moral, zakone i običaje (Tylor, 1871; prema Hrvatskoj enciklopediji, 2021). Haralambos (1980, prema Hercigonja, 2017) kulturu objašnjava kao način života pripadnika društva koji čine običaji, navike i mentalitet koji se dijele i prenose s generacije na generaciju, a može se opisati i kao identitet zajednice i pojedinaca koji joj pripadaju.

Kulturu je moguće promatrati i kao sliku koju o sebi ima određena skupina u nekom razdoblju (Berger i Luckmann, 1967; prema Dobrota, 2023), a predstavlja vrijednosti u koje ta skupina snažno vjeruje pa one oblikuju djelovanje kako skupine tako i njenih članova (Cliford, 1988; prema Dobrota, 2023). Mrnjaus (2013) upozorava da su ovakva tumačenja kulture dosta statična. U današnje doba globalizacije i tehnoloških promjena kulture su u stalnom doticaju. Pojedinci u neposrednom kontaktu ili putem različitih medija razmjenjuju stavove, mišljenja i ideje pa se kulture preklapaju i prožimaju. Zato Mesić (2007) govori o procesu promjena, otvorenom i nedovršenom, koji se ne može svesti na univerzalna obilježja (prema Mrnjaus, 2013).

Eisner (1987) ističe međuovisnost i međudjelovanje umjetnosti i kulture pa upoznavanje jednoga vodi prema razumijevanju drugoga. Tako krajem devetnaestoga stoljeća u definiciji

kulture stoji da se odnosi na intelektualne i posebno umjetničke aktivnosti kao što je glazba, književnost itd. (Williams, 1985; prema Dobrota, 2023).

2.2. Identitet

Audi (1995) identitet definira kao odnos osobe prema sebi samoj. To je doživljaj sebe u odnosu na druge ljude, doživljaj sebe kao drugačijega i jedinstvenoga, a osim osobnoga govorimo i o društvenom, kulturnome, nacionalnome i etničnome identitetu (Audi, 1995; prema Hercigonja, 2017). Osjećaj pripadanja nekoj kulturnoj ili supkulturnoj grupi zovemo kulturnim identitetom (Dobrota, 2023). Osjećaj identiteta i razumijevanje svijeta oko sebe uvelike su određeni mjestom odrastanja. Društvo i njegova kultura mogu oblikovati život djeteta i stoga je važno da budu izvorom pozitivne energije (Cohen, 2011).

Stav da su određene kulture bolje ili naprednije od drugih naziva se kulturnim etnocentrizmom, a vodi se mišlju da postoje apsolutni standardi ukusa. Suprotnost tome je kulturni relativizam koji negira svaku usporedbu kultura i traži bezuvjetno prihvaćanje kulture takve kakva jest. Srednji put bi bio ocjenjivanje uspješnosti neke kulture uspješnošću opstanka društva na zadovoljavajući način (Hess i sur., 1982; prema Dobrota, 2023).

2.3. Kulturna inteligencija

Kulturnom inteligencijom nazivamo sposobnost osobe da se dobro snalazi u situacijama koje karakterizira kulturna raznolikost (Earley i Ang, 2003; prema Dobrota, 2023). To je oblik interpersonalne inteligencije, kao i socijalna i emocionalna, a odnosi se prvenstveno na sposobnost razumijevanja kulturno različitih pojedinaca. Iako je slična socijalnoj i emocionalnoj inteligenciji ne podudaraju se potpuno pa osoba visoke razine socijalne ili emocionalne inteligencije ne mora imati nužno visoku razinu kulturne inteligencije (Dobrota, 2023).

Kulturna inteligencija ima četiri faktora i to kognitivni, metakognitivni, motivacijski i bihevioralni. Kognitivna kulturna inteligencija stječe se iskustvom i obrazovanjem, a odnosi se na kulturno znanje osobe, njeno poznavanje normi i konvencija drugih kultura i utjecat će na snalaženje osobe u susretu s drugom kulturom. Za razliku od toga, metakognitivna kulturna inteligencija je kulturna svijest koja navodi osobu da propituje svoje postavke i razmišlja o njima kako bi tijekom interakcije prilagođavala svoje kulturno znanje. Osoba visoke razine

motivacijske kulturne inteligencije pokazivat će izražen interes prema međukulturnim situacijama te će uložiti trud i energiju u učenje ponašanja u takvim situacijama (Deci i Ryan, 1985; prema Dobrota, 2023). Dok se ti faktori odnose na mentalno funkcioniranje, visoku razinu bihevioralne kulturne inteligencije odlikuje sposobnost primjerene verbalne i neverbalne komunikacije u susretu s pripadnicima drugih kultura. Takve osobe vješto prilagođavaju svoje ponašanje situaciji (Ang i sur., 2007; prema Dobrota, 2023). Osobina ličnosti koja se može povezati s kulturnom inteligencijom je otvorenost (Ang i sur., 2006; prema Dobrota, 2023).

2.4. Multikulturalnost

Multikulturalnost je pojam koji označava postojanje više kultura na istom prostoru te svjesnost osobe jedne kulture o postojanju osobe druge kulture s njezinim obilježjima, ali ne govori o odnosu i prihvaćanju te druge kulture (Hercigonja, 2017). Previšić (1987) naglašava potrebu za promjenom stavova ljudi i napominje da nije lako prihvaćati druge i učiti o njima, a ne gubiti prevlast svoje kulture (prema Begić i Šulentić Begić, 2019). Multikulturalnost je pojam blizak kulturnom pluralizmu i relativizmu, a suprotan kulturnoj asimilaciji ili jednolikosti (Hrvatska enciklopedija, 2011).

Odnos prema drugim kulturama mijenjao se kroz povijest. Stav prema doseljenicima na području Sjeverne Amerike bio je da trebaju zaboraviti svoju kulturu i tradiciju te u potpunosti prihvatiti novi, zajednički način života pa možemo govoriti o želji za asimilacijom doseljenika. U dvadesetom stoljeću počinje prevladavati mišljenje da asimilacija nije dobro rješenje. Umjesto apsorpcije manjinske kulture u većinsku počinje se zagovarati integracija (Borooah i Mangan, 2009; prema Begić i Šulentić Begić, 2019) pa možemo govoriti o multikulturalnosti.

U Kanadi početkom 1960-ih godina dvadesetoga stoljeća multikulturalnost je uspostavljena kao javna politika. Pomoću medija i obrazovanja promiče se interes i znanje o različitim kulturama s naglaskom na njihovu ravnopravnost. Cilj je bio izgraditi i učvrstiti povjerenje između građana te zemlje te razvijati međusobno poštovanje (Hrvatska enciklopedija, 2021). Međunarodna organizacija za migracije na multikulturalnost gleda kao na model integracijskih politika koje podržavaju očuvanje i izražavanje kulturne raznolikosti. Tako migranti mogu postati jednakopravni članovi nekoga društva, uz zadržavanje vlastitoga kulturnoga identiteta (Višnjic-Jevtić, Visković i Bouillet, 2021). Novi pristupi koriste različite nazive kao što su multikulturalnost, kulturni pluralizam i interkulturalnost, ali se svi slažu u tome da kulturnu

asimilaciju treba zamijeniti afirmacijom kulturne raznolikosti (Puzić, 2007; prema Mrnjauš, 2013).

2.5. Socijalna distanca

Socijalna distanca ili „društveni razmak“ pojam je koji objašnjava ponašanja pojedinca tako da prati njegove stavove prema drugim skupinama. Oni mogu biti pozitivni i negativni, a određuju ponašanje i odnos prema drugim ljudima i pojavama (Mrnjauš, 2013). Glavni uzroci razvoja socijalne distance i pretežno negativnih stereotipa prema drugim grupama su kulturni prijenos, grupna kategorizacija i individualne psihološke karakteristike.

Izvor predrasuda najčešće je obiteljska i školska sredina pa govorimo o kulturnom prijenosu. Kasnije pojedinac razvija vezu s određenom srodnom skupinom, bilo da se radi o nacionalnoj, vjerskoj, rasnoj ili drugoj pripadnosti što se naziva grupna kategorizacija. U takvim kulturnim grupama koje vezuje jezik, tradicija, rituali i slično, dolazi do razvoja stereotipa koji utječu na odnos prema drugima. Individualne psihološke karakteristike odnose se na frustracije pojedinca (Previšić, Hrvatić i Posavec, 2004; prema Mrnjauš, 2013).

2.6. Interkulturalnost

Interkulturalnost je viša razina multikulturalnosti (Hercigonja, 2017). Osim što govori o svjesnosti o postojanju druge kulture i poznavanju njenih osnovnih vrijednosti, podrazumijeva odnos s drugom kulturom, interakciju i komunikaciju. Pojedinac koristi poznavanje obilježja druge kulture kako bi razvijao odnos poštovanja i uvažavanja druge kulture i obogaćivao svoju. Dakle, interkulturalnost ne podrazumijeva samo dobro poznavanje, nego razumijevanje i uvažavanje drugoga (Prišl, 2011).

Interkulturalnu kompetenciju Fantini (2000) opisuje kao sposobnosti koje su potrebne za ostvarenje svrsishodne interakcije s kulturno drugačijim osobama, a Deardorff (2004; prema Piršl, 2014) dodaje da se takva interakcija temelji na interkulturalnom znanju, specifičnim stavovima i vještinama. Dok multikulturalnost označava postojanje više kultura na istom prostoru, interkulturalnost stavlja naglasak na odnos i interakciju između kultura. Za odgovarajuću i učinkovitu interakciju u multikulturalnim sredinama potrebno je posjedovati određena znanja, vještine i stavove. Takve sposobnosti zovemo interkulturalnom kompetencijom. Najveći utjecaj na kvalitetu interkulturalne komunikacije imaju interkulturalni

stavovi, odnosno znatiželja i otvorenost za doživljavanje i upoznavanje novih kultura te sposobnost i spremnost relativiziranja vlastitih vrijednosti (Dobrota, 2021).

Interkulturalna svijest pojam je koji se odnosi na poznavanje i razumijevanje druge kulture, a razvija se u susretu s drugom kulturom kada pojedinac počne uočavati sličnosti i razlike između njih (Raluca, 2012; prema Dobrota, 2023). Takvo uočavanje sličnosti i razlika i usporedba mogu voditi do sposobnosti relativiziranja stavova (Dobrota, 2023).

2.7. Interkulturalna kompetencija

Kompetencija dolazi od latinske riječi *competentia*, a taj pojam označava da osoba ima znanja, sposobnosti, vještine, iskustva i da je stručna u nekoj vrsti djelatnosti ili za neko određeno područje (Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić, 2001). Viteritti (2005) dodaje da u kontekstu društvenih znanosti taj pojam obično označava iskustvo i znanje, ali i želju i motivaciju (prema Prišl, 2011).

Interkulturalna komunikacijska kompetencija može se opisati kao sposobnost učinkovite interakcije u susretu s pripadnicima druge kulture (Deardorf, 2009; prema Dobrota, 2023), a interkulturalni stavovi najvažniji su faktor uspješne interkulturalne komunikacije (Byram i sur., 2001; prema Dobrota, 2023). Drandić (2010) smatra da razvijati interkulturalne kompetencije znači stjecati znanja o različitim kulturama i vještine prihvaćanja drugih i drugačijih, razvijati stavove o svojoj i o drugim kulturama te primjerena ponašanja. Begić i Šulentić Begić (2017) zaključuju da u današnjem svijetu interkulturalna kompetencija nije nadopuna ostalih kompetencija nego preduvjet da bi se one uopće mogle razvijati te u znatnoj mjeri određuje kvalitetu djelovanja i života pojedinca.

Poznavanje druge kulture (kognitivna dimenzija) i ponašanje u interkulturalnim situacijama (afektivna dimenzija) nužne su za uspješnu komunikaciju. Dobrijević (2011; prema Hercigonja, 2017) spominje i dimenziju socijalne inteligencije. Radi se o sposobnosti slušanja i razumijevanja drugih. Ove se dimenzije preklapaju i nadopunjuju i određuju stupanj interkulturalne kompetencije koja se očituje u ponašanju u interkulturalnoj interakciji. Kim (1992, 2001; prema Piršl, 2014) interkulturalnu kompetenciju doživljava kao sposobnost prilagodbe pri čemu osoba mijenja već stečena kulturalna ponašanja i usvaja nova.

Važno je razlikovati kulturnu i interkulturnu kompetenciju. Dok prva govori o poznavanju određene kulture, druga ne ovisi o specifičnom okruženju u kojem osoba boravi i odnosi se na vještine snalaženja pojedinca u različitim kontekstima (Spitzberg i Cupach, 1984, Kim, 1992; prema Prišl, 2011). Dok većina navedenih autora na interkulturnu kompetenciju gleda kao na individualnu osobinu, Lustig i Koester (2003) tvrde da ona ovisi o kontekstu, odnosno da osoba može u jednoj situaciji pokazivati visoku razinu interkulture kompetencije, a u drugoj situaciji to ne mora biti slučaj. Interkulturnu kompetenciju treba sagledati u društvenom kontekstu jer o njemu ovisi (prema Prišl, 2011).

Na interkulturnu kompetentnost pojedinca osim znanja, vještina i stavova utječe cijeli niz drugih dimenzija. Različiti teoretičari i istraživači prednost daju pojedinim dimenzijama pa iz toga proizlaze različiti modeli interkulture kompetencije. Ovisno o dominantnoj dimenziji u modelu, razlikujemo interakcijske, razvojne, komponentne, konceptualne, kontekstualne i komunikacijske modele (Piršl, 2014). Odabir ključnih dimenzija ovisi i o razlogu istraživanja pa se tako u poslovnom svijetu više pozornosti pridaje učinkovitosti u multikulturnom okruženju, dok drugi autori vrednuju prikladnost i kompetencije kao što je empatija, osjetljivost i poštovanje (Piršl, 2014).

Bennettov razvojni model interkulture osjetljivosti (1993) opisuje put od etnocentričnoga do etnorelativnoga pogleda na svijet, odnosno put od procjene tuđih kultura u odnosu na svoju do uspoređivanja svoje kulture s drugima (prema Piršl, 2014). Bennett (2017) govori o šest faza kroz koje pojedinac prolazi u razvoju interkulture kompetencije. Prve tri obilježene su etnocentrizmom, dok u ostalima prevladava etnorelativizam. Prva je faza poricanja u kojoj pojedinac jedino svoju kulturu doživljava kao stvarnu. Slijedi faza obrane gdje svoju kulturu doživljava kao najbolju. U fazi minimiziranja on prihvaća neke aspekte druge kulture ali samo one koji su slični njegovoj. U četvrtoj fazi prihvaćanja druge kulture promatra kao strukturno drugačije, dok u petoj fazi pojedinac ima više iskustva i razumijevanja pa se naziva faza kulturne adaptacije. Šesta i posljednja faza je integracija u različite kulturne svjetonazore i govorimo o etnorelativizmu (Bennett, 2017; prema Dobrota, 2023). Osnovni prigovor ovakvom modelu je da ne počinju svi pojedinci s pozicije poricanja, niti je tijekom razvoja uvijek u skladu s ovim modelom (Zafar i sur., 2013; prema Dobrota, 2023).

3. Interkulturalni pristup odgoju i obrazovanju

Interkulturalno obrazovanje proizlazi iz *Pokreta za ljudska prava* šezdesetih godina dvadesetoga stoljeća. U početku se u procesu odgoja i obrazovanja ističu povijesni događaji i važne osobe manjinskih skupina da bi kasnije preraslo u *multietničko obrazovanje*. To je znatno sveobuhvatnije obrazovanje usmjereno na interakciju među različitim segmentima društva. Nakon toga javlja se potreba uvođenja različitih marginaliziranih skupina što je rezultiralo nastankom interkulturalnoga obrazovanja (Dobrota, 2023).

Odgaj i obrazovanje za interkulturalnost za cilj ima nadilaženje pukoga življenja na istom prostoru. Umjesto toga teži razvoju razumijevanja, poštovanja, dijaloga i borbe protiv diskriminacije, što će utjecati na fleksibilnost stavova prema različitostima i spremnošću pojedinaca da se uključe u interakciju s osobama drugih kultura (Gošović, Mrse, Jerotijević i Petrović, 2012). Dakle, ne govorimo o pasivnom suživotu već razvijenijem zajedničkom životu u multikulturalnom društvu temeljenom na razumijevanju i poštovanju. Za to je potrebna sposobnost komuniciranja pripadnika različitih kultura te veća spremnost za interakciju s ljudima drugoga kulturalnoga porijekla (Mrnjauš, 2013). Zato interkulturalno obrazovanje označava obrazovanje usmjereno na interakcije među različitim kulturama i rezultira međusobnim obogaćivanjem i stvaranjem zajedničkih vrijednosti (Bedeković i Šimić, 2017; prema Višnjić-Jevtić, Visković i Bouillet, 2021). Ono predstavlja proces promicanja jednakosti i ljudskih prava, bez diskriminacija i predrasuda, a zahtijeva uključenost svih dionika odgojno-obrazovne prakse.

Zadatak je odgojno-obrazovnih institucija omogućiti djeci da vide kako različitosti ne dijele, nego obogaćuju ljude i tako ih pripremiti za život u različitostima (Ninčević, 2009; prema Šulentić Begić i Begić, 2017). Mrnjauš (2013) odgojno-obrazovne institucije također drži odgovornima za razvoj prihvaćanja i razumijevanja drugačijih. Mjesta su to gdje treba širiti praksu uvažavanja i tolerancije, kako bi svaki pojedinac mogao slobodno njegovati osobni kulturalni identitet. Prišl (2005) opisuje odgoj i obrazovanje za interkulturalnost prije svega kao odgoj za empatiju i solidarnost, kako bi razvili razumijevanje i osjetljivost koji vode prema priznanju i poštovanju različitosti (prema Mrnjauš, 2013).

Jedan od ciljeva interkulturalnoga odgoja i obrazovanja je odgoj za kritičko promišljanje, ali iz različitih kulturalnih perspektiva (Begić i Šulentić Begić, 2017). Mark Bechtel (2003) izdvaja tri kognitivne i empatijske radnje koje čine proces interkulturalnoga učenja i to: opažanje

nepoznatoga, kulturnu usporedbu i preuzimanje perspektive. Polazi od našega predznanja o kulturi koje će uvelike utjecati na naš doživljaj stvari, a može dovesti do krivih procjena i interpretacija. Zato je nužna vještina uživljanja u tuđu perspektivu i prepoznavanja i razumijevanja vlastitih prosudbi. Naime, doživljeno uspoređujemo s vlastitom kulturom što nije uvijek moguće niti poželjno pa treba učiti stavljati ono što uspoređujemo u odgovarajući kulturni kontekst. I na kraju, razvijamo sposobnost razumijevanja različitosti pri čemu pojave i događaje promatramo i tumačimo i iz pozicije pripadnika te kulture i s kritičkoga stajališta. Zato interkulturno učenje podrazumijeva učenje o vlastitoj kulturi, drugoj kulturi i njihovom odnosu (prema Mrnjajus, 2013). Razumijevanje sebe i osjećaj ponosa prema vlastitom etničkom identitetu vodit će većoj otvorenosti i poštovanju drugih kultura (Gay, 1004; prema Dobrota, 2023). Dobrota (2023) ističe da bi interkulturno obrazovanje trebalo osposobiti pojedinca za kvalitetnu interakciju s pripadnicima drugih kultura zahvaljujući razvijenoj interkulturnoj osjetljivosti, interkulturnim kompetencijama i visokoj razini interkulturene inteligencije.

Više autora na interkulturno obrazovanje gleda kao na reformu školstva kojoj je cilj ukidanje svih oblika diskriminacije i ostvarenje jednakih obrazovnih mogućnosti za sve te prihvaćanje svih oblika različitosti (Nieto, 2009, Banks, 1993, Sleeter, 1995; prema Dobrota, 2023). Glavni koraci u provođenju takve reforme su: upotreba sadržaja iz različitih kultura u provođenju nastave, razumijevanje načina na koji kulturne pretpostavke i predrasude utječu na razumijevanje sadržaja, smanjivanje predrasuda, podučavanje koje pruža učenicima različitih kultura jednake šanse za uspjeh i prilagođavanje kulture škole (Banks, 2015; prema Dobrota, 2023).

3.1. Znanja, stavovi i vrijednosti

Osvještavanjem i produblivanjem znanja o drugim kulturama mladi se pripremaju za život u kulturno pluralnom društvu (Hercigonja, 2017). Interkulturno obrazovanje vodi prije svega do boljega razumijevanja etničkoga porijekla i kulturnih razlika te pozitivnoga odnosa i spremnosti na sudjelovanje u životu drugih kultura (Volk, 1998; prema Drandić, 2010).

Iako svi ljudi nemaju istu sposobnost prepoznavanja ni prihvaćanja kulturnih razlika, zadatak je interkulturnoga obrazovanja razvijati razumijevanje, poštovanje sličnosti i razlika te poticati kontakt među kulturama (Benett, 1993; prema Drandić, 2010). Cijeli niz znanja i vještina nužan je za ostvarenje vrijednosti kao što je interkulturnost. Slušanje, razgovaranje i pregovaranje te odgovorno ponašanje prema sebi i drugima samo su neke socijalne kompetencije nužne za

iniciranje i održavanje kvalitetnih odnosa, uz toleranciju, solidarnost i prihvaćanje različitosti (Katz i McClellan, 2005, prema Mandarić Vukušić, 2014). Zato dijete treba odgajati da drugoga čovjeka gleda kao čovjeka i priznaje mu dostojanstvo onako kako ga priznaje sebi (Prišl, 2002; prema Hercigonja, 2017).

Stavovi prema drugačijima od nas mogu biti negativni, obojani sumnjom i netolerancijom ili možemo odabrati pozitivniji pristup. Byram i suradnici (2009) navode niz takvih, od prihvaćanja prava drugih da se ponašaju drugačije iako se s tim ne slažemo, poštovanja prema stavovima i ponašanjima drugih koja ne dijelimo do angažiranja u interkulturnom dijalogu. Pod time se podrazumijeva razmjena stavova i spremnost na mijenjanje svojih uvriježenih načina mišljenja i ponašanja (prema Mrnjaus, 2013).

Brojni su utjecaji na stavove prema ljudima iz drugih kultura. Djeca u odgojno-obrazovni sustav dolaze iz različitih obitelji među kojima su i one koje ne potiču razvoj interkulturnih vrijednosti. U istraživanju iz 2002. godine Connolly, Smith i Kelly dolaze do rezultata da djeca već u dobi od tri godine mogu imati isključujuće stavove prema drugima, a predrasude preuzimaju od odraslih (prema Višnjić-Jevtić, Visković i Bouillet, 2021). Način na koji su druge kulture predstavljene u masovnim medijima također imaju utjecaj na stavove pojedinca pa djeca koja gledaju dokumentarne filmove o drugim kulturama pokazuju veću objektivnost u stavovima prema ljudima koji tamo žive (Byram i sur. 2009; prema Mrnjaus, 2013).

Važan utjecaj na razvoj stavova prema pripadnicima drugih kultura predstavlja i osobni kontakt s pojedincima iz druge kulture. Takvi susreti i ostvarena komunikacija odredit će odnos prema drugoj kulturnoj grupi, a ne samo prema osobi s kojom je ostvarena interakcija (Mrnjaus, 2013).

3.2. Interkulturni pristup kao dio odgojno-obrazovnoga programa

Interkulturni odgoj i usvajanje interkulturnih kompetencija treba provoditi po stupnjevitom odgoju i obrazovanju odgajanika koje podrazumijeva ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, osnovnu školu, srednju školu i visoke škole (Hercigonja, 2017). Svako od tih područja treba na način primjeren dobi upoznavati odgajanika s konceptima različitosti te razvijati prihvaćanje tih različitosti. Samo sustavnim osvještavanjem i suzbijanjem predrasuda, interkulturnost će postati dio svakodnevice i njegove društvene navike (Hercigonja, 2017).

Prišl (2002; Hercigonja, 2017) interkulturalni kurikulum opisuje kao sredstvo upoznavanja prvo sebe pa onda drugih, otkrivanja sličnosti i razlika te rješavanja predrasuda da bi se krenulo prema dijalogu i suradnji. Danas je multikulturalnost u većini demokratskih zemalja dio školskih programa s ciljem upoznavanja i poštivanja različitih kultura i naroda, a najviše onih s kojima dijete dolazi u kontakt u neposrednoj okolini (Hrvatska enciklopedija, 2011).

Sredinom prošloga stoljeća javlja se potreba uvođenja etničkih sadržaja u nastavne planove i programe, a provodi se na nekoliko načina. Banks (1989; prema Dobrota, 2016) govori o četiri načina koji nisu strogo odijeljeni nego se isprepliću i miješaju. Prvi je kontribucijski pristup koji se bavi različitostima, ali često trivijalizira kulture i jača stereotipe umjesto da pridonosi boljem shvaćanju. Drugi je etnički aditivni pristup koji se temelji na dodavanju sadržaja iz različitih kultura u nastavni program. Nedostatak takvog pristupa je izostavljanje konteksta. Transformacijski pristup mijenja nastavni plan i program kako bi omogućio promatranje problema iz različitih etničkih perspektiva i traži od učenika kritičko mišljenje. Zadnji je pristup donošenja odluka i društvenoga djelovanja. U odnosu na transformacijski pristup on dodaje aktivnost učenika u smislu donošenja odluka i sudjelovanja u društvenim promjenama.

Kulturalno primjerena pedagogija označava odgojno-obrazovni proces u kojem su jezik, stil i struktura prilagođeni kulturi djece, a sadržaji prilagođeni kulturnom iskustvu pojedinaca, umjesto da su isti za svih. Tada možemo govoriti o razvoju interkulturalnih kompetencija (Višnjić-Jevtić, Visković i Bouillet, 2021). Hercigonja (2017) upozorava na manjkavosti postojećega školskoga kurikula. U njemu se primjerice govori o upoznavanju drugih kultura kroz različita predmetna područja (povijest, geografija, umjetnost), ali nije dovoljno usmjeren na interkulturalne interakcije i odnose. Trebao bi biti više usmjeren na razumijevanje, suradnju i zajedničke ciljeve. Dobrota (2021) također naglašava kako se u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu sve više ukazuje potreba uvođenja interkulturalnih sadržaja u nastavne programe, a Hercigonja (2017) dodaje da je, uz nastavne aktivnosti, važno uključiti i druge sadržaje kao što je posjet spomenicima ili gostovanje poznatih ličnosti od značaja za neku kulturu te rasprave o temama koje se tiču međukulturalnoga dijaloga. Roditelji djece pripadnika drugih kultura mogu biti vrijedni partneri i olakšati i obogatiti rad učitelja (Mijatović i sur., 2000; prema Mandarić Vukušić, 2014).

4. Interkulturalni pristup u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja

Ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja prihvaćaju djecu u vrlo osjetljivom razdoblju ljudskoga života u kojem se tek počinju formirati stavovi i vrijednosti, i mjesto su prve socijalizacije izvan obitelji. Upravo tu je početak prenošenja društvenih normi i vrijednosti (Boneta i sur. 2013; prema Bedeković i Šimić, 2017), između ostaloga i stvaranje obrazaca interkulturalnih odnosa (Bedeković i Šimić, 2017). Ninčević (2009) o odgoju govori kao o snazi budućnosti i pripisuje mu moć ostvarivanja promjena u društvu.

Kod djece iz manjinskih grupa veći je rizik od socijalne isključenosti, češći su psihosocijalni problemi i rjeđe stupaju u interakcije s vršnjacima iz dominantne kulture (Mieloo, Raat, Jansen, 2013; prema Višnjić-Jevtić, Visković i Bouillet, 2021). Zato je ovo vrijeme kada ustanove za odgoj i obrazovanje trebaju isticati vrijednost i posebnost svake kulturne zajednice te na taj način poticati uvažavanje i razumijevanje vlastitoga kulturnoga identiteta kao i identiteta drugih kultura. Takvo poticanje interesa za različitost dovodi do smanjivanja socijalne isključenosti i vodi k inkluzivnom odgoju i obrazovanju (Višnjić-Jevtić, Visković i Bouillet, 2021). Vrtići bi trebali biti mjesto susreta kultura i mjesto gdje će djeca naučiti bolje razumjeti sebe i druge, svoj i identitet druge djece s kojom se susreću (Cohen, 2011). Djecu treba učiti da vide razlike, ali i sličnosti i pritom razlike doživljavaju kao bogatstvo (Ninčević, 2009).

Kulturu ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (RPOO) oblikuju svi dionici odgojno-obrazovnoga procesa u međusobnoj interakciji. Ona nije univerzalna nego se mijenja kako se mijenjaju uvjeti. „Opravdano je zato razmatrati multikulturalnost kao polazište, a multikulturalne kompetencije kao željeni ishod tog procesa“ (Višnjić-Jevtić, Visković i Bouillet, 2021, str. 338).

Kvaliteti RPOO-a zasigurno doprinosi i suradnja odgojno-obrazovne ustanove i njezinih djelatnika s roditeljima (Lang i sur., 2020; prema Višnjić Jevtić i Visković, 2019). Kvalitetna suradnja roditelja i odgojitelja povećava socio-emocionalnu dobrobit djece i smanjuje rizik od socijalne isključenosti (Kaise i Pollmann-Schult, 2019; Li i sur, 2014; prema Višnjić Jevtić i Visković, 2019).

Najpozitivniji učinak na stavove prema drugoj grupi ima interkulturalni kontakt ako su zadovoljeni određeni uvjeti, tvrde Byram i suradnici (2009). Pritom se misli na približno jednak

status pojedinaca koji su u interakciji, naglašavanje pripadanja različitim kulturama tijekom susreta, suradnja u nekoj aktivnosti tijekom koje otkrivaju pojedinosti o onome drugome, postojanje vanjske podrške za princip jednakosti te niska razina anksioznosti pojedinaca prilikom susreta (prema Mrnjauš, 2013).

4.1. Kurikul i pristup razvoju interkulturalnih kompetencija

Kurikulom se određuje odgojno-obrazovni proces u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Previšić (2007) kurikul definira kao skup planiranih i implicitnih odrednica koje usmjeravaju odgojno-obrazovni proces i upućuju na organizacijske oblike i načine rada (prema Mandarić Vukušić, 2014). Banks (2019; prema Višnjčić-Jevtić, Visković i Bouillet, 2021) ističe tri osnovna pristupa u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Prvi pristup usmjeren je na kulturne razlike i promicanje multikulturalnih znanja (nošnja, simboli, blagdani, hrana) s ciljem razvoja pozitivnih stavova prema različitosti. Drugi pristup individualno je usmjeren i odgovara na potrebe pojedinca, a teži olakšati prijelaz i integraciju u obrazovni sustav. Treći pristup odnosi se na kurikule utemeljene na socijalnoj pedagogiji. Usmjereni su na izgrađivanje suradničke kulture i promiču kulturni pluralizam i jednakopravnost.

Primjer kurikula koji proizlazi iz interkulturalnoga pristupa na temelju socijalne pedagogije je norveški kurikul koji promovira demokraciju, različitost, međusobno poštovanje, jednakopravnost i ravnopravnost i time osnažuje različitosti kao sastavni dio kulture norveškoga društva. Novozelandski kurikul *Te Whariki* primjer je kulturno relevantnoga kurikuluma. Jednakopravno podržava manjinsku domorodačku i većinsku kulturu, a cilj mu je inkluzija djece bez obzira na njihove različitosti. Uloga odgojitelja u provođenju kurikula je podržavanje kulturnih identiteta sve djece, uz stalno isticanje poštivanja ljudskoga dostojanstva i slobode misli te ravnopravnosti (Višnjčić-Jevtić, Visković i Bouillet, 2021). Takvi kurikuli cijene i uvažavaju kulture iz kojih djeca dolaze, imajući u vidu posebnosti različitih obiteljskih kultura i identiteta djece (Višnjčić-Jevtić, Visković i Bouillet, 2021).

4.2. Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava (1999)

Kao dugoročni cilj odgoja i obrazovanja za ljudska prava u sustavu ranoga i predškolskoga odgoja Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava (1999) ističe izgrađivanje osobe koja štiti svoja i tuđa prava, bori se protiv bilo kakvoga oblika nasilja i gradi društvo temeljeno na jednakosti, pravdi i slobodi. Uz stjecanje osnovnih znanja o sebi i drugima, težište stavlja na razvoj stavova, vještina i sustava vrijednosti. Provodi se kroz tri područja; *ja, ja i drugi* i *mi*, od upoznavanja sebe i sebe u odnosu na druge, preko osvještavanja sličnosti i razlika među ljudima do upoznavanja i razumijevanja ljudskih prava i djelovanja zajednice na načelima pravednosti (Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava, 1999).

4.3. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014)

U Republici Hrvatskoj u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja odgojno-obrazovni proces, njegove ciljeve i načela propisuje Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje iz 2014. godine. Sadrži polazišta, ciljeve, načela i vrijednosti koji su osnova kurikula svakoga vrtića. U njemu nisu navedeni gotovi nautci za rad u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, ali predstavlja osnovu za oblikovanje odgojno-obrazovnoga procesa (Previšić, 2007; prema Mandarić Vukušić, 2014).

Kada govori o vrijednostima, Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) izdvaja znanje, identitet, humanizam i toleranciju, odgovornost, autonomiju i kreativnost. Humanizam i tolerancija podrazumijevaju razvoj osjetljivosti za potrebe drugih, prihvaćanje i poštivanje drugih i njihovih različitosti te shvaćanje međusobne povezanosti s drugim osobama. Dijete bi trebalo učiti suosjećanju, podržavanju i pomaganju kako bi poštovalo drugu osobu i njezino dostojanstvo. Identitet se odnosi na osobni, nacionalni i kulturni identitet djeteta, a cilj je izgraditi identitet „građanina svijeta“ bez gubljenja nacionalnoga identiteta. Naglašava se pravo svakoga djeteta na odgoj i obrazovanje koje podržava različitosti djeteta i njegove obitelji i individualni pristup koji uvažava posebnosti svakoga djeteta. Odgoj utemeljen na ovim vrijednostima pomoći će djetetu snalaženje u zajednici koju obilježava pluralizam kultura.

Među osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje uvrštena je i socijalna i građanska kompetencija. Razvija se učenjem odgovornoga ponašanja, samopoštovanja i poštivanja drugih, prihvaćanja različitosti i međusobnoga pomaganja. Djeca se potiču na iznošenje i argumentiranje stavova i sudjelovanje u donošenju odluka koje ih se tiču (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). Iako izrijekom ne spominje razvoj interkulturnih kompetencija Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje govori o vrijednostima koje će do takvih kompetencija dovesti.

4.4. Uloga odgojitelja u interkulturnom odgoju i obrazovanju

Promjene u društvu neminovno se odražavaju na ulogu nastavnika i odgojitelja. Bilo da je u pitanju korištenje novih tehnologija, uključivanje djece s posebnim potrebama ili rad s djecom različitoga kulturnoga porijekla, moraju se prilagoditi novim uvjetima i novim ulogama. Razvijanje interkulturne kompetencije u vidu znanja i vještina smatra se jednom od glavnih misija učiteljskoga obrazovanja dvadeset i prvoga stoljeća (Gay i Howard, 2000; prema Dobrota, 2023). Znanja i vještine stečene formalnim obrazovanjem nisu dovoljne pa je cjeloživotno učenje nužno da bi pratili korak s promjenama (Prišl, 2011). Višnjčić-Jevtić, Visković i Bouillet (2021) upozoravaju da istraživanja ukazuju na nedovoljnu podršku i manjak obrazovanja za provođenje interkulturne prakse pa je u tom smislu nužno pojačati obrazovanje odgojitelja.

Interkulturna kompetencija zauzima značajno mjesto među temeljnim kompetencijama suvremenoga europski usmjerenoga nastavnika (Prišl, 2011). Hercigonja (2017) smatra da je put do interkulturne efikasnosti u odgoju i obrazovanju u interkulturnoj obuci i dobroj pripremljenosti odgojitelja i učitelja. U njihovoj izobrazbi vidi put do razvoja interkulturnih kompetencija djece. Bedeković i Šimić (2017) provele su istraživanje koje ukazuje na to da su se odgojiteljice s pojmom interkulturnosti susrele uglavnom u medijima, manje na stručnom usavršavanju, a najmanje na studiju, što govori o potrebi za cjelovitijim inicijalnim obrazovanjem budućih odgojitelja. Prišl (2002; prema Hercigonja, 2017) kompetentnom nastavniku pripisuje dobro poznavanje svoje i druge kulture, sposobnost poštivanja, razumijevanja i prihvaćanja djece koja pripadaju drugim kulturama, otvorenost, fleksibilnost i kreativnost, nestereotipno mišljenje i odsustvo predrasuda. Oni trebaju poznavati svoju i druge kulture, imati razumijevanje i uvažavanje za različitosti i razumjeti potrebu za učenjem o

kulturnim različitostima da bi znali prilagođavati programe i aktivnosti (Drandić, 2012; prema Dobrota, 2023). Prije svega učitelji (i odgojitelji) bi morali koristiti svoju interkulturalnu osjetljivost i razvijati interkulturalne kompetencije kako bi mogli osigurati primjerenu i zadovoljavajuću komunikaciju u razredu (Chen i Starosta, 1996; prema Drandić, 2010). Bedeković i Šimić (2017) interkulturalnu kompetenciju opisuju kao proces u kojem odgojitelj mijenja svoje poglede i stavove kako bi bolje razumio i prilagodio se djeci različitoga kulturnoga porijekla.

Odgojitelj mora različitosti doživljavati kao vrijednost da bi mogao uistinu primjereno raditi s djecom različitoga kulturnoga porijekla pa je stjecanje interkulturalnih kompetencija nužno (Bedeković i Šimić, 2017). Hercigonja (2017) napominje da nastavnik mora potaknuti učenike na razgovor i analizu društvenih i političkih problema te ih tako upoznavati s kulturološkim vrijednostima i razvijati njihovu interkulturalnu kompetentnost. Naglašava da nastavnik mora razumjeti funkcioniranje kulturno pluralne zajednice i imati odgovarajući odnos prema kulturološkim obilježjima učenika. U svojoj odgojnoj skupini odgojitelj bi trebao stvoriti i razviti zajedničku kulturu koja bi se temeljila na uvažavanju i poštivanju drugačijih stilova života koji su prisutni u obiteljima iz kojih djeca dolaze. Svojom sposobnosti prihvaćanja i poštovanjem prema razlikama odgojitelj tako pruža sliku o uvažavanju. Pritom nije dovoljno samo posjedovati interkulturalne kompetencije, nego je nužno kontinuirano ih razvijati i proširivati.

Brojni znanstvenici (Gay i Howard, 2000, Mushi, 2004, Seeberg i Minick, 2012, Villegas i Lucas, 2002; prema Dobrota, 2023) ističu tri dimenzije interkulturalne kompetencije učitelja. Prva razmatra kulturnu svijest i osjetljivost učitelja. Kako učenici dolaze s različitim načinima razmišljanja i djelovanja formiranim pod utjecajem svoga kulturnoga porijekla, učitelj takve stavove i ponašanja mora uočiti, a onda biti primjerom poštivanja i prihvaćanja različitosti. Druga dimenzija odnosi se na znanje učitelja, kako o različitim kulturama, tako i o načelima i strategijama interkulturalnoga podučavanja. Treća dimenzija interkulturalne kompetencije odnosi se na sposobnosti i vještine učitelja u biranju onih strategija koje će voditi istinskom prihvaćanju i inkluzivnom obrazovanju učenika različitoga kulturnoga porijekla.

5. Interkulturalni pristup glazbenim aktivnostima

Glazba je značajan dio života djeteta, a okruženje u kojem živi i izloženost glazbi može biti ključno za njegov cjeloviti razvoj (Trevarthen i Aitken, 2001; prema Bačlija Sušić, 2018). Glazbene aktivnosti su stoga važan dio odgojno-obrazovnog programa od najranije dobi i trebaju biti integrirane u igru i svakodnevne aktivnosti (Bačlija Sušić, 2018). Također, glazba je idealno područje za poticanje razvoja interkulturalne kompetencije djeteta. Pristup koji je usmjeren na upoznavanje isključivo zapadnoeuropske glazbe zastario je i treba ga zamijeniti suvremenim pristupom usmjerenim na upoznavanje različitih glazbenih tradicija iz svih krajeva svijeta i kultura iz kojih potječu (Begić i Šulentić Begić, 2017).

5.1. Interkulturalno umjetničko obrazovanje

Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, umjetnička područja za cilj imaju „usvajanje temeljnih znanja i pozitivnog odnosa prema hrvatskoj kulturi i kulturama drugih naroda, prema kulturnoj i prirodnoj baštini te univerzalnim humanističkim vrijednostima“ (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2010. str. 153). Smanjivanje stereotipa i predrasuda zadatak je umjetničkoga obrazovanja u cjelini, a interkulturalno umjetničko obrazovanje ima mogućnost mijenjanja društvenih odnosa (Dobrota, 2023). Multikulturalno okruženje treba iskoristiti kako bismo osvijestili različitosti među kulturama kao bogatstvo koje zaslužuje poštovanje pa glavni zadatak umjetničkoga obrazovanja i nije upoznavanje i vrednovanje umjetničkih djela nego poštovanje drugih ljudi i njihovih kultura (Alison, 1995; prema Dobrota, 2023). Umjetnički bi sadržaji tako trebali odražavati sve kulture u društvu. Manjinske kulture trebaju kroz umjetnička djela sudjelovati u kulturi, a većinska kultura bit će bogatija i svjesnija različitosti u društvu preko izloženosti umjetnosti manjinskih kultura (Jeffers i Parth, 1996; prema Dobrota, 2023).

Umjetnost oblikuje naš pogled na svijet i različitosti da bi taj isti pogled na svijet obogatio poznavanje umjetnosti (Elliott, 1995; prema Dobrota, 2023). Što više upoznaju različite umjetničke sadržaje, učenici će bolje razumjeti značenje umjetnosti u različitim kulturama ali i upoznati kulturu jer je umjetnost uvijek odraz vrijednosti, običaja i tradicija određene kulture (Dobrota, 2023). Nadalje, umjetnost kroz suradničko učenje razvija osjećaj jedinstva (Alison, 1995; prema Dobrota, 2023). U interkulturalnom umjetničkom obrazovanju učenik mora biti

aktivan, osobno uključen, vođen od strane učitelja koji razumije umjetnost u različitim kulturnim kontekstima (Campbell, 2004; prema Dobrota, 2023). U susretu s umjetničkim djelima različitih kultura učenici će vidjeti različite načine izražavanja osjećaja i vrijednosti neke kulture, od kojih su neke univerzalne, a neke specifične za to društvo (Rachel, 1988; prema Dobrota, 2023).

5.2. Interkulturno glazbeno obrazovanje

Otkrivanje, prihvaćanje i uvažavanje drugih kultura kroz glazbu važan je zadatak suvremene glazbene pedagogije. U interkulturnom pristupu nastavi na glazbu se gleda kao na globalni fenomen s mnogo različitih glazbenih tradicija koje vrijedi i treba upoznati (Dobrota 2012; prema Dobrota, 2021). Interkulturalni pristup nastavi glazbe može se opisati i kao proučavanje različitih glazbenih kultura, njihovo uspoređivanje i odnos glazbe i kulture iz koje potječe (Anderson, 1991; prema Begić i Šulentić Begić, 2017). Glazba ima sposobnost izraziti identitet i vrijednosti kako pojedinca, tako i različitih društava i kultura (Dobrota, 2021). Stoga bi interkulturalna društva trebala koristiti priliku obogatiti nastavu glazbe u školama umjesto slušanja isključivo „zapadnjačke glazbe“ jer to zasigurno neće pridonijeti razvoju interkulturalnih kompetencija (Eckstaedt, 2003, prema Begić i Šulentić Begić, 2019). U kulturološki raznovrsnim zajednicama djeca mogu upoznati glazbu i kulturu svojih vršnjaka, kao i upoznati druge sa svojom kulturom, što može biti izvor ponosa (Begić i Šulentić Begić, 2017).

U glazbenom obrazovanju, prema mnogim autorima, dominira etnocentričko stajalište (Campbell, 2010, Carson i Westvall, 2016, Rampal, 2015; prema Dobrota, 2023) pa se nameće potreba za uvođenjem različitih glazbenih tradicija u glazbeno obrazovanje (Bradley, 2007, Sears, 2016; prema Dobrota, 2023). Provođenje interkulturalnoga odgoja kroz slušanje i izvođenje glazbe je prirodno jer je glazba interkulturalna sama po sebi (Ilari, ChenHafteck i Crawford, 2013; prema Begić i Šulentić Begić, 2017), odnosno ona je univerzalni jezik koji premošćuje etničke i nacionalne podjele (Weidknecht, 2009; prema Begić i Šulentić Begić, 2017).

Osnovna načela interkulturalnoga glazbenoga obrazovanja donosi *International Society for Music Education (ISME)* i to: da su različiti glazbeni sustavi jednako vrijedni, da su glazbe određene kulturnim kontekstom, da glazbeno obrazovanje mora obuhvatiti različitu glazbu te

da je autentičnost određena ljudima unutar glazbene kulture. Tome dodaje još jedan dokument u kojem ističe da učenicima treba pružiti priliku za upoznavanjem i izvođenjem glazbe svoje i drugih kultura kao i da je raznolikost glazba svijeta bogatstvo i prilika za učenje (Dobrota, 2023).

5.3. Uloga učitelja/odgojitelja u interkulturnom glazbenom obrazovanju

Dvije osnovne prepreke s kojima se suočava učitelj u interkulturnom podučavanju glazbe je privrženost određenoj vrsti glazbe i modeli nametnuti obrazovnim politikama (Drummond, 2010; prema Begić i Šulentić Begić, 2018). Glazbeni pedagozi također prolaze kroz fazu poricanja kada biraju sadržaje podučavanja mahom iz dominantne kulture, zatim fazu minimiziranja u kojem npr. dodaju nezapadnjačkoj glazbi engleski tekst, da bi u fazi prihvaćanja mogli uživati u glazbi različitih kultura. Adaptacija podrazumijeva složenije načine doživljavanja glazbe, da bi konačno dovela do faze integracije. Ovaj razvoj moguć je jedino ako glazbeni pedagog poznaje i razumije više kulturnih i glazbenih realnosti (Dobrota, 2023), i upusti se u uvođenje sadržaja iz drugih glazbenih tradicija i kultura (Begić i Šulentić Begić, 2018).

5.4. Uloga aktivnosti pjevanja u interkulturnom glazbenom obrazovanju

Malo je istraživanja posvećeno ulozi glazbe u razvoju interkulture svijesti i usmjerena su uglavnom na ulogu pjesme u učenju stranoga jezika (Ayuthaya, 2018, Raluca, 2012, Shayakhmetova i sur., 2017; prema Dobrota, 2023). Ipak, znatan broj glazbenih pedagoga i sociologa dovodi u vezu pjesmu i razvoj interkulture svijesti. U pjevanju pjesama iz različitih kultura vezuju se glazba, jezik i kulturno znanje pa se smatra idealnom aktivnosti za poticanje interkulture razumijevanja. Takvo pjevanje pruža djetetu glazbena, ali i kulturna iskustva i uvid u različita vjerovanja, stilove življenja, i načine razmišljanja (Dobrota, 2023).

Istraživanje provedeno s tajlandskim studentima uključivalo je poduku stranoga jezika u koju je uvedeno pjevanje. Kod studenata je primijećeno značajno povećanje razine interkulture kompetencija pa je moguće zaključiti da pjesma ima vrlo povoljan učinak i može biti

djelotvorno sredstvo u poticanju razvoja interkulturalnih kompetencija (Ayuthaya, 2018; prema Dobrota, 2023).

5.5. Uloga aktivnosti slušanja glazbe u interkulturalnom glazbenom obrazovanju

Rezultati istraživanja Begić i Šulentić Begić (2019) ukazuju na to da je zastupljenost različitih glazba svijeta na nosačima zvuka za nastavu glazbe od petoga do osmoga razreda osnovne škole od 2,91 % do najviše 7,1 %. (ovisno o izdanju), što smatraju velikom preprekom interkulturalnom odgoju u nastavi glazbe. Djeca su otvorena prema različitim glazbenim podražajima pa ih od najranije dobi treba okružiti kvalitetnim i raznovrsnim glazbenim sadržajima. Putem glazbe upoznat će glazbenu baštinu svoje kulture ali i glazbenu baštinu drugih, njima nepoznatih kultura i na taj način razvijati toleranciju prema različitostima i izgrađivati svoje interkulturalne stavove (Dobrota i Topić, 2016).

Postoji niz razloga za uvođenje glazba svijeta u nastavu glazbe. Glazbeni su razlozi da slušanje takvih glazba omogućava upoznavanje glazbenih pojmova, razvija slušne vještine i kritičko mišljenje te povećava toleranciju prema nepoznatoj glazbi. Društveni su razlozi poticanje razumijevanja različitih kultura i naroda, a tu su i globalni razlozi jer je glazba globalni fenomen koji postoji u svim kulturama svijeta (Dobrota, 2021).

Dobrota (2012) ističe potrebu za slušanjem različite glazbe sa svih kontinenata kako bi djeca razvijala glazbenu fleksibilnost i naučila slušati i vrednovati različitu glazbu. Posredno uče i uvažavati i prihvaćati i pripadnike druge kulture. S obzirom na to da je glazba vezana za kulturu, učeći o glazbi drugih naroda, razvijat će se kod djece i razumijevanje i prihvaćanje pripadnika tih kultura (Hargreaves, 1982; prema Dobrota, 2023). Slušanje glazbe, pogotovo kada je praćeno aktivnošću djeteta u vidu pokreta, pjevanja ili sviranja povezuje dijete s glazbom i vodit će poštovanju kulture iz koje glazba potječe (Campbell, 2004; prema Dobrota, 2023). Razdoblje formiranja identiteta i period djetetove otvorenosti prema različitim glazbenim stilovima podudaraju se pa je dječju otvorenost prema različitim stilovima glazbe moguće i poželjno prenijeti na otvorenost prema drugim kulturama (Dobrota, 2023).

5.6. Povezanost interkulturnoga glazbenoga obrazovanja i interkulturnih stavova

Istraživanje odnosa između interkulture glazbene poduke, interkulturnih stavova i preferencija glazba svijeta predmet je brojnih istraživanja koja ukazuju na to da takva poduka utječe na poboljšanje interkulturnih stavova te da je pozitivno djelovala na samopoštovanje i poštovanje drugih učenika, odnosno, da je donijela promjene u njihovoj percepciji svijeta (Isma, 2001., Larson, 1998., Whitters-Ross, 1999; prema Dobrota, 2016). Dobrota (2021) istraživanjem uglavnom potvrđuje povezanost preferencija prema glazbama svijeta i interkulturnih stavova te da interkulturno glazbeno obrazovanje može biti uzrokom razvoja boljega razumijevanja različitih kultura. Zagovornici interkulturnoga glazbenoga obrazovanja tvrde da upoznavanje glazba svijeta pomaže učenicima u razvoju interkulture svijesti, promiče dublje razumijevanje i prihvaćanje drugih kultura i njeguje otvorenost (Fung, 1995; prema Teo i sur., 2008; prema Begić i Šulentić Begić, 2019). Upoznajući glazbu različitih kultura, ali i kulture u cjelini, djeca će razvijati interkulturnu kompetenciju itekako potrebnu za život u današnjem globalnom svijetu (Šulentić Begić i Begić, 2017).

Sama koncepcija interkulturnoga glazbenoga obrazovanja predmet je spora među glazbenim pedagogima, etnomuzikolozima i antropolozima. Sukobljava se estetski i sociokulturni pristup. Dok prvi naglašava važnost razvijanja glazbenih sposobnosti i znanja, drugi se zalaže za proučavanje glazba svijeta unutar njihova sociokulturnoga i povijesnoga konteksta. Cilj je razumijevanje značenja koja ona ima za slušatelja i načina na koje glazba odražava ideje i životne stilove (Dobrota, 2021).

Green (1997; prema Dobrota, 2009) ističe dva aspekta glazbenoga značenja. Prvo je inherentno ili unutar glazbeno značenje, i označava glazbenu sintaksu. Drugi aspekt naziva konotiranim značenjem. To su različite konotacije koje glazba nosi poput društvenih, kulturnih, religijskih ili političkih asocijacija. Slušatelj ih može i ne mora biti svjestan, ali glazba uvijek nosi neko značenje, za grupe ili pojedinca. Pozitivne reakcije na inherentna značenja javljaju se kada nam je glazba poznata, a negativne reakcije izaziva nepoznata glazba koju ne razumijemo. Pozitivne reakcije na konotirana značenja javljaju se kod glazbe koju povezujemo s ugodnim emocijama. Glazba koja pripada grupama s kojima se ne možemo identificirati izaziva negativne reakcije. Pritom osoba može imati pozitivan stav prema jednom, a negativan prema drugom aspektu glazbenoga značenja (Dobrota, 2009).

5.7. Tradicijska glazba kao dio interkulturnoga glazbenoga obrazovanja

Tradicijska glazba nekoga naroda važan je dio njegove kulture. Drandić (2010) naglašava vrijednost tradicijske glazbe za očuvanje kulturne baštine, ali i razvoj kulturnoga identiteta pa je smatra važnim dijelom interkulturnoga obrazovanja. Rojko (2012) smatra da bi svatko trebao poznavati tradicijsku glazbu svoga i drugih naroda, opažati je, prihvaćati i vrednovati. Knežević (1993) predlaže upoznavanje, a onda i izvođenje tradicijskih plesova, a Manasteriotti (1978; prema Šulentić Begić i Begić, 2017) ističe da se jednostavne tradicijske pjesme i brojalice mogu koristiti i u radu s mlađom djecom. Pritom djeca mogu koristiti dječja tradicijska glazbala ili svoje tijelo kao instrument. Dobrota (2012) uključivanje tradicijske glazbe različitih kultura u nastavu uspoređuje s putovanjem u različite krajeve. Slušanje tradicijske glazbe drugih naroda, plesanje plesova i sviranje obogaćuje glazbeno iskustvo, ali i pomaže upoznavanju kultura (prema Šulentić Begić i Begić, 2017). Sam Palmić (2015) ističe da hrvatske zavičajne kulture imaju specifičnosti i karakteristike prema kojima se istovremeno i znatno razlikuju i dotiču i mijenjaju.

Tradicijska glazba u odgojno-obrazovnom radu ima ulogu snaženja osjećaja pripadnosti vlastitoj kulturi ali i poticanja prihvaćanja i poštivanja raznolikosti drugih glazbenih izričaja (Sam Palmić, 2015). Učitelji, podučavajući tradicijsku glazbu, utječu na razvoj kulturne svijesti, kulturne osjetljivosti i vrednovanja drugačije glazbe. Oni mijenjaju pogled učenika od pristranoga prema nepristranome (Edwards, 1998; prema Drandić, 2010).

6. Primjer dobre prakse

U ovome poglavlju predstavljen je projekt proveden s djecom rane i predškolske dobi koji je za cilj imao jačanje interkulturalnih kompetencija djece. Važnu ulogu u ovom projektu zauzele su glazbene aktivnosti.

Projekt se odvijao u odgojnoj skupini privatnoga dječjega vrtića s područja Grada Splita. Radi se o desetosatnom programu koji pohađaju djeca od tri godine do polaska u školu. U skupini se već niz godina provode projekti s područja odgoja za ljudska prava i demokratsko građanstvo, s naglaskom na poštivanje i prihvaćanje različitosti i inkluziju. Naime, u skupinu su uključena djeca s oštećenjem vida i sluha, dijete s komunikacijskim i teškoćama senzorne integracije, kao i djeca roditelja pripadnika drugih naroda i kultura. Prateći potrebe i interes djece intenzivno se radi na građenju pozitivnih osobina ličnosti kao što su samopoštovanje i samopouzdanje, emocionalna stabilnost i samokontrola, samostalnost, odgovornost i otvorenost i radoznalost za svijet oko sebe. Suradnja i tolerancija u svakodnevnim životnim aktivnostima vodi razvijanju i njegovanju temeljnih humanih vrijednosti kao što su ljubav, prijateljstvo, suosjećanje, solidarnost i zajedništvo.

S obzirom da svaka promjena kreće iznutra, projekt počinje širenjem znanja o sebi (fizički izgled, osjećaji, potrebe, mogućnosti i ograničenja) kroz slikovnice, priče, pjesme, igre i promatranje sebe i drugih. Naglasak je na tome da je svatko poseban i jedinstven. Glazba se koristi kao poticaj za duboko proživljavanje emocija, podloga za vođene fantazije i poticaj za kreativno izražavanje. Sramežljiva i povučeniija djeca rado se uključuju u grupne glazbene aktivnosti, a pjevanje u skupini izaziva i jača osjećaj zajedništva.

Roditelji su također aktivni sudionici projekta uključeni u radionice, individualne sastanke i aktivnosti koje sami organiziraju i vode. Krajem mjeseca roditeljima se šalje esej o provedenim aktivnostima taj mjesec i popratnim fotografijama. Također, najavljuje se čime se i na koji način planira baviti u idućem periodu i pritom im se predlažu načini na koje se mogu uključiti ako to žele. Već dugi niz godina roditelji su česti gosti u skupini pa posebni poticaj zapravo i nije nužan, sami se javljaju s idejama za sudjelovanje u radu skupine. Zato su prijedlozi odgojiteljica osmišljeni za uključivanje onih roditelja koji nisu sami iskazali interes. Pokazalo se da roditelji koji slabije govore hrvatski jezik često sami ne pokazuju želju za sudjelovanjem, ali se odazovu na poziv odgojiteljica i poslije rado i često dolaze u skupinu.

Upisom više djece pripadnika drugih etničkih skupina mijenja se struktura odgojne skupine što utječe na interese djece. Posebna pažnja posvećuje se elementima multikulturalnosti i pravu na različitost. Uzevši u obzir interes i dob djece koristi se model upoznavanja krajeva iz kojih potječu naši prijatelji. Na taj način pruža se prilika obiteljima da svoja znanja, vještine, iskustva i kulturu podijele s ostalima.

6.1. Upoznavanje Brazila

Dio projekta posvećen upoznavanju Brazila, odakle dolazi majka jednoga djeteta, počinje u rujnu i traje do Nove godine kada interes za temu slabi i javlja se zanimanje za Kinu. Projekt počinje tako što dijete u vrtiću priča o planiranom putovanju rodbini u Brazil. Dio djece zanima gdje je Brazil, kako se do njega može doći i koliko traje takvo putovanje. Globus i velika karta svijeta pobuđuju interes većega broja djece i glasanjem se donosi odluka da istražuju Brazil (Slika 1).



Slika 1. Istraživanje pomoću atlasa i karti

Koristimo prikladne enciklopedije i dokumentarne filmove. Djeca iskazuju interes za prašumu, pogotovo životinje. Izrađuju maketu prašume tehnikom kaširanja, kolaž papira i slikanja i kombiniraju sa živim biljkama, a onda naseljavaju životinjama (gumenim ili izrađenim) koje pronalaze u atlasu životinja. Najzanimljiviji su armadilo, majmun-pauk, ljenjivac, brazilska zlatna zmija i ara. Crtaju, slikaju, modeliraju, kreću se i glasaju kao životinje. Djeci

prikazujemo animirani film *Rio II* koji govori o izumiranju plave are radi prekomjerne sječe stabala. Oni na ovo snažno reagiraju, a šestogodišnji dječak okuplja djecu s idejom o slanju pisma u Brazil. Pismo je sadržavalo crteže i upozorenja:

Morate prestat' sječ' stabla, to nam je za disanje!

...tamo žive životinje, to im je kuća.

Djeca izvrsno prihvaćaju glazbu Brazila, ocjenjuju je vedrom i veselom, potiče ih na pokret. Najdraže su im *Samba Lelê* i *Rio – Mas que nada*, pogotovo verzija pjesme *Samba Lelê* koju izvode bez instrumenata, koristeći samo tijelo i glas (Prilog 1). Jedna djevojčica dirnuta je pjesmom *Os Fagundes* i želi da joj se pusti više puta. Objašnjava:

Jako je tužna... Kao da je neka njegova obitelj umrla pa o tome pjeva.

Veliko zanimanje izazivaju i tradicionalni brazilski instrumenti, a radi se uglavnom o udaraljka. Neki su djeci već poznati kao pandeiro koji podsjeća na tamburin, dok su im drugi strani kao agogô, stari instrument za sambu koji izgleda kao dvostruka zvona:

Kao da puhneš u jedno pa čuješ u drugo... kao onaj telefon.

Još jedan zanimljiv i drugačiji instrument je berimbau. Sastoji se od gudala s jednom žicom pričvršćenoga na rezonator od tikve i svira se štapom i novčićem ili kamenom. Djecu podsjeća na luk i strijelu i sa zanimanjem gledaju snimku čovjeka koji na njemu svira. Nekoliko djece pokazuje zanimanje za capoeiru, brazilski ratnički ples. Vježbaju pokrete sami, a onda i u parovima i pokazuju zavidno strpljenje i upornost.

Suradnja s roditeljima ostvarena je u skladu s kovid mjerama, putem poruka i video snimki. Majka porijeklom iz Brazila snima se kako pjeva dječju pjesmu *Ciranda cirandinha* na portugalskom jeziku, a onda i dijete u vrtiću izvodi ostalima pjesmu (Slika 2). Djeca je s lakoćom usvajaju. Radi se o igri s pjevanjem koja se izvodi u krugu. Pozivaju dijete da uđe u krug i recitira pjesmicu kako bi „im opet bio prijatelj“ i vratio se u krug.

Ciranda Cirandinha

Brazilian folk song

Ci - ran - da, ci - ran - din - ha, Va - mos to - dos ci - ran - dar Va - mos

dar a me - ia vol - ta, Vol - ta e me - ia va - mos dar.

© bethsnotes.com

O anel que tu me destes
Era de vidro e se quebrou,
O amor que tu me tinhas
Era pouco e se acabou.

Por isso dona Sancha
Entre dentro desta roda
Diga um verso bem bonito,
Diga adeus e va-se embora.

Slika 2. Tradicionalna Brazilska dječja pjesma

6.2. Upoznavanje Kine

Ovaj dio projekta počinje proslavom Kineske Nove godine i traje sve do kraja pedagoške godine. Proslava Lunarne Nove godine prilika je za upoznavanje kineske kulture i običaja na djeci zanimljiv i primjeren način, kao i sudjelovanje roditelja u radu skupine. Majka porijeklom iz Kine uključuje se i detaljno objašnjava kako se priprema za proslavu. Izrađuje plakat na kojem prikazuje što se priprema, kako se dariva i donosi izvorne predmete vezane za ovaj događaj (Slika 3 i 4).



Slika 3. Suradnja s roditeljem, pripreme za proslavu Nove godine



Slika 4. Suradnja s roditeljem, origami čestitke za djecu

Pripreme počinju pospremanjem i čišćenjem prostora i izradom ukrasa za prostor i darivanje. Sama proslava temelji se na kineskoj legendi o Nianu, čudovištu-zmaju koji je terorizirao seljake dok se nisu udružili i zajedno mu se suprotstavili. Protjerali su ga crvenom bojom, svjetlošću i bukom pa su crvena odjeća i ukrasi, vatromet i udaraljke važan dio proslave. Djeca izrađuju brojne ukrase i natpise na kineskom jeziku i pismu kojima ispunjaju sobu dnevnoga boravka, a u suradnji s roditeljima, na dan proslave oblače crvenu odjeću i donose slastice i kolačiće sreće s porukama. Djeca kineskoga porijekla oblače tradicionalnu odjeću i svoj djeci daruju origami omotnice u obliku tigra (počinje godina tigra u kineskom horoskopu) s porukom na kineskom jeziku.

Proučavanjem običaja vezanih za glazbu, uočavamo da djeca najviše koriste udaraljke. Radi se o okruglim drvenim površinama na koje su s obje strane pričvršćeni konopčići s drvenim kuglicama. Brzim okretanjem kuglice udaraju u okruglu podlogu. Djeca u vrtiću udaraljke izrađuju po uzoru na fotografije i video zapise s interneta. Koriste kartonske tanjure i drvene kuglice koje bojjaju i ukrašavaju crvenom i zlatnom bojom. Koriste ih u proslavi za stvaranje buke, ali i kasnije u izvođenju brojalica i drugim glazbenim aktivnostima. Primjećuju da im neke kineske udaraljke izgledaju poznato, kao činele i gong, a neke potpuno nepoznato, kao Sheng instrument ili Gu zheng.

Proslavu je pratila kineska tradicionalna glazba koju djeca opisuju kao *veselu, brzu i baš zabavnu* i za *skakutanje i plesanje*, a za slušanje izdvajamo *Fabulous Three Six (Hua San Liu)* i *Zou Zai Yu Zhong* (Prilog 2). Djeca slušaju glazbeni broj u više navrata po par minuta, odnosno dok ne dođe do zasićenja.

Nakon slušanja skladbe *Fabulous Three Six (Hua San Liu)* većina komentara odnosi se na tempo skladbe:

Spora je i srednja, kao brzo-spora.

Na početku je bila mirna, i uopće nije du-du-du, ono brzo.

Super, ide prvo malo sporo, pa malo brže, pa opet sporo.

Skladba *Zou Zai Yu Zhong* djeci je zanimljiva prvenstveno radi jezika:

Zanimljiv mi je jezik, kao da brblja.

Da, kao da samo ovo radi (miče ustima).

Vesela je. Ono, nije tiha.

Dobra po glasu pa mi se više sviđa.

Gotovo sva djeca i roditelji reagiraju pozitivno na ovaj događaj u vrtiću, ocjenjuju ga zabavnim i poučnim. U WhatsApp grupi skupine roditelji spontano šalju čestitke i lijepe želje na hrvatskom i kineskom jeziku. Zapitkuju o detaljima i gledaju fotografije. Djeca uspoređuju ovu proslavu s proslavom Nove godine i maškarama u našem kraju, primjećujući sličnosti i razlike. Žele znati više o Kini pa se projekt nastavlja upoznavanjem kineske kulture kroz priče i legende. Legenda o Nianu izazvala je najviše interesa i potakla brojne likovne aktivnosti, od crtanja i slikanja do modeliranja i konstruiranja. U potrazi za izvornim predmetima i osobama koje mogu pomoći u izvedbi projekta dolazimo do instruktore Tai Chija i zaljubljenice u kinesku kulturu koja s djecom izvodi vježbe u kojima pokretom oponašaju životinje, a potom ih upoznaje s kaligrafijom (Slika 5 i 6). Koristi tradicionalni kist sa stalkom i djeci pokazuje razvoj kineskoga pisma na primjeru riječi tigar. Djeci su ponuđeni kistovi i tuš i predlošci pa i sami pokušavaju pisati znakove.



Slika 5. Tai Chi vježbe



Slika 6. Kaligrafija

U kineskom restoranu djeca imaju priliku vidjeti brojne izvorne predmete. Po povratku u vrtić svoj doživljaj prerađuju kroz igru u obiteljskom centru i likovne aktivnosti. Od vune, stiropor kuglica i drugih materijala izrađuju hranu nalik na onu koju su vidjela, a u kuhinju je dodan vok, kineski štapići, slikovne upute za njihovo korištenje i nastavci za djecu (koje koriste djeca prije nego nauče samostalno pravilno koristiti štapiće). U likovnom centru oslikavaju papirnate tanjure motivima zmaja i cvijeća, nalik na porculan izložen u restoranu. U približavanju kineske kulture djeci od pomoći je bio animirani film Kung Fu Panda (2008). Radnja se odvija u Kini, a pokazuje kako različitosti mogu biti snaga i bogatstvo.

Aktivnosti vezane za projekt provlače se kroz sve centre aktivnosti u sobi dnevnoga boravka. U istraživačkom centru su globus, karte, atlasi i knjige o životinjama koje djeca prelistavaju i proučavaju. U sobi je improvizirani stol za stolni tenis, najpopularniji sport u Kini. U likovnom centru svakodnevno izražavaju svoj doživljaj različitim materijalima. Ponuđeni materijali i formati papira omogućuju samostalni ili rad u skupinama. Glazbeni centar sadrži šuškalice i udaraljke, kupovne ili izrađene, koje djeca koriste u glazbenim improvizacijama. Kineske dječje pjesme privlačne su i djeca ih rado slušaju. Opisuju ih kao:

...slične kao i šta ja slušam.

Samo drugi je govor, inače su iste.

Jezik ih čini prezahtjevnima za pjevanje, pa uz njih samo pjevuše. Uz dosta truda svladali su pjesmu na kineskom jeziku na melodiju pjesme *Bratec Martin*. Primjećuju koliko drugi jezik mijenja pjesmu, iako je melodija ista.

Zajedno s odgojiteljicama djeca pripremaju predstavu za roditelje temeljenu na Legendi o Nianu. Scenografija je načinjena od kartona i predstavlja selo s tradicionalnim kućama. Izrađuju životinje (marionete), šeširiće za seljake i druge rekvizite. Najveća i najdojmljivija pojava u predstavi je Nian. Djeca plesom i pjesmom dočaravaju život u selu, bježe pred strašnim Nianom koji im krade životinje, da bi se na kraju udružili i pobijedili te protjerali čudovište. Predstava završava slavljeničkom povorkom uz glazbu i zvukove udaraljki. Cijela predstava zapravo zaokružuje i prikazuje doživljeno i naučeno te je rezultat višemjesečnoga istraživanja. Priča slavi zajedništvo i prenosi poruku da smo skupa jači, čak i kada je protivnik strašan kao Nian.

6.3. Upoznavanje Afrike

U rujnu, u sklopu obilježavanja Dana kruha i plodova zemlje majka porijeklom iz Južnoafričke Republike dolazi u skupinu da bi s djecom pripremila kolač *Malva* i priča im o toj zemlji. Njezina priča o tamošnjoj proslavi Božića ljeti pokreće niz istraživačkih aktivnosti s globusom i kartama svijeta, s ciljem boljšeg razumijevanja izmjene dana i noći (kada je nama vrijeme ručka u Kini je već večer, a u Brazilu tek jutro) te godišnjih doba. Prateći interes za temu Afrike djeci izvodimo brojalicu iz Tanzanije *Simama Kaa*. Tekst brojalice je vrlo jednostavan pa je djeca s lakoćom usvajaju. Izvode je na različite načine; plješću ili udaraljka izvode ritam i metar, kreću se stupajući samostalno i u koloni na zadane načine ili se kreću slobodno potaknuti

ritmom brojalice (Slika 7). Brojalicu i pjevaju (pjesmu slušamo pomoću YouTube-a) i uz nju izvode koreografiju koju smo zajedno stvorili (tjeloglazba), a sastoji se od pucketanja prstima, tapšanja ramena suprotnom rukom i koljena te lupanja nogama naizmjenično o pod. Tekst ove brojalice glasi:

Si -ma -ma kaa

Si -ma -ma kaa

Ruka ruka ruka

Si -ma -ma kaa

Također, igramo igru u krugu pri čemu svako dijete u ritmu izgovara svoje ime izvedeci pritom neki pokret. Djeca rado izvode ovu igru i pažljivo pripremaju pokret koji će izvesti. Često spominjemo pojam ritam pa ispitujemo predznanje djece.

Na pitanje „Što je to ritam?“ djeca daju vrlo različite odgovore:

To je kad skupljaš glazbu pa onda plešeš.

Kad staviš neku glazbu i onda se mičeš da plešeš super.

Ritam je u pjesmi, znaš... nije pjesma nego onaj zvuk... njega donese glazba.

Ima glasni i tihi ritam.

To je ono lupkanje.

Ritam je kad dođe u tebe da plešeš.

Čovjek koji pleše i note neke.

Sljedeće pitanje glasilo je „Kako se uhvati ritam?“ Djeca odgovaraju:

Kad se puno trudiš pa ga dobro uhvatiš.

Ka' da ti ritam dođe u tebe kad pjevaš ili slušaš pjesmu.

Ritam je u nama, pa ga skupimo kad neko pjeva, pa počnemo plesat'.

Kad se trudiš izmislit' pjesmu, šta pjevaš, pa uhvatiš ritam.

Da čuješ izdaleka pjesmu pa uhvatiš ritam.



Slika 7. Spontane glazbene aktivnosti djece

Djeci puštamo audio i video snimke kako bismo ih upoznali s glazbom Afrike. Glazbu (Prilog 3) slušaju i komentiraju, ili je pak koristimo kao glazbenu podlogu prilikom vježbanja ili slikanja. Njihovi komentari nekih od slušanih skladbi pokazuju kako uspoređuju novu glazbu s već poznatom:

Skladbu *Ingoma* slušaju i komentiraju na sljedeći način:

Čuju se šuškalice... Nije, nije nego lupaju nogama.

Zvuči kao afrički, i obukli su se ka' afrički.

Afrički skoro pa uvijek nema instrumenta. I prepozna' sam po robu.

Sljedeća skladba ponuđena za slušanje je *Makala*. Djeca je ovako opisuju:

Ima ritam, kao da govoriš aaaaa, kao da kriče.

Nema puno riječi nego samo jedna. Zapravo dvi, ee i eo, eo.

Izgleda malo kao Dalmacija, kao hajdučka pjesma ale, ale.

Kao da pokušavaju razbit staklo sa glasom.

Čula sam kao da ima frula.

Pjesma berača kokosa djeci je uglavnom smješna. Komentiraju:

Dere se, smišno, ono kao ee, ee.

Samo govori ee, oo, eo, eo.

Nakon slušanja skladbe *Nhemamusasa* izražavaju svoj doživljaj ovako:

Ima puno instrumenta, kao neko zvonce.

Nešto drveno, šta lupáš pa stvori drveni zvuk.

Mislim da je to drveno šta sa štapićem lupkaš.

Slično pjeva kao brazilski.

Veliki interes djeca pokazuju za video zapise koji prikazuju plesove (Zulu ples, ples Maasai plemena), a posebno ples Zulu ratnika (Prilog 4). Radi se o plesu koji izvodi četrnaest plesača i plesačica. Glazbu proizvode četiri bubnjara koji stoje iza njih. Plesači povremeno i pjevaju ili skandiraju, koriste povike ili zvižduke. Ples počinje zajedničkim ulaskom plesača u koloni. Stupaju sinkronizirano i zaustavljaju se čineći ravnu liniju. Kreću se i poskakuju u ritmu uz povremeno spuštanje koljena na pod i pritom pjevaju. U rukama su im štit i koplje koje koriste kako bi naglasili pokrete. Pokreti su vrlo energični. Povremeno pokreću samo glavu ili ruke dok je tijelo mirno. Iz linije se ponekad izdvaja jedan ili više plesača koji izvode premete i slično. Ples je izrazito ritmičan i brz, a kretanje plesača energične i otvorene. Tijelo plesača je gotovo cijelo vrijeme blago nagnuto naprijed, noge lagano raširene, a koljena savijena. Djeca koja su gledala ovaj video zapis ocjenjuju ples kao prebrz i divlji, uz oduševljenje akrobacijama koje plesači izvode. Imaju dojam da sami ne mogu naučiti tako se kretati. Glazba im je „jaka“ i brza i nedostaje im „pjesma“ pri čemu pretpostavljamo da misle na melodiju. Ipak, zauzimaju stav kao plesači koje su gledali i kreću na sličan način, kao da stupaju u mjestu. Djeca svoj doživljaj plesa ovako prenose:

Imaju bijelu odjeću ka' haljinice od perja. Slični kao da nisu plesali nego skakali i divljali.

Plesali su sa rukama, nogama i štapovima.

...I bubnjevi. Veliki i dobri i gusti zvuk rade. Duboki, jaki zvuk.

Ovo potiče brojne aktivnosti: izražavanje osjećaja pokretom, likovne aktivnosti, glazbene improvizacije i drugo.

Dječju pjesmu iz Gane *Tue Tue Barima* biramo radi lijepe melodije i jednostavnoga teksta (Slika 8). Pjesmu odgojiteljice pjevaju djeci, a poslije i puštaju audio snimku. Djeca je brzo pamte i rado izvode uz pokret, samostalno, u malim grupama ili zajedno. Zanimljivo je da nitko od djece nije pitao o čemu pjesma govori. Skupina djevojčica spontano pjesmu izvodi u kolu koje se skuplja prema unutra i onda širi. Pritom plješću i stupaju.

Tue Tue

Folk song from Ghana

Tu-e tu-e ba-ri-ma tu-e tu-e Tu-e tu-e ba-ri-ma tu-e tu-e A-bo-fra
ba a-ma da-wa da-wa tu-e tu-e A-bo-fra ba a-ma da-wa da-wa tu-e tu-e Heil! ba-ri-ma
© bethsnotes.com
tu-e tu-e Heil! ba-ri-ma tu-e tu-e Heil! ba-ri-ma tu-e tu-e Heil!

Slika 8. Narodna pjesma iz Ghane

U radu koristimo različite enciklopedija i knjige o Africi (Prilog 5). Djeca doznaju dosta informacija o životinjama Afrike i njihovim staništima pa dio dnevne sobe uz pomoć odgojiteljica pretvaraju u džunglu, savanu i pustinju, koje potom koriste za igru izrađenim i kupovnim životinjama. Različite šare krzna životinja poticaj su za likovno izražavanje i razgovor o tome kako je svaka životinja jedinstvena kao i mi. Djeca gledaju reprodukcije djela *Zebra* (Victor Vasarely) koje pokazuju kako ne samo da dvije životinje nisu iste, nego ih ne vidimo i ne doživljavamo na isti način.

Od životno-praktičnih aktivnosti izdvaja se tkanje na tkalačkom stanu u prepoznatljivim bojama. U knjizi *Priče iz cijeloga svijeta* (grupa autora, 2018) nalazimo priču *Kako je Anansi svijetu donio priče* o lukavom pauku koji je morao zarobiti četiri stvorenja kako bi mogao doći do priča. Roditelj zaposlen u Gradskoj knjižnici pomaže nam u izboru priča i slikovnica i donosi niz slikovnica iz serijala o afričkoj majmunicu Kibibi (Đokić, Kolanović, 2020) koja putuje po svijetu i doživljava različite pustolovine. Priče čitamo, pripovijedamo, da bismo ih onda prepričavali i ilustrirali ili koristili kao poticaj za likovne, tjelesne ili istraživačke aktivnosti.

Knjiga *Narodi svijeta* (Ferrera, Ceresa i Filippi, 2004) sadrži iznimne fotografije afričkih maski i pripadnika raznih plemena sa svojim posebnim načinima ukrašavanja lica i tijela. Djeca danima proučavaju fotografije, postavljaju pitanja, komentiraju i opisuju viđeno, a najviše zanimanja pokazuju za maske.



Slika 9. Afričke maske, likovne aktivnosti

Svaka boja i šara ima svoje značenje i izražava neku emociju. Zato i oni pridružuju boje svojim emocijama što rezultira brojnim likovnim aktivnostima (Slika 9). Osim maski proučavamo ukrašavanje lica i tijela i nakit koji nose muškarci i žene. On odražava njihovu osobnost i pripadnost plemenu. Djeca izrađuju nakit od različitih materijala i slikarskim i crtačkim tehnikama slikaju lica ratnika. Svako dijete dobiva svoje crno-bijele fotografije u prirodnoj veličini koje oslikava njemu važnim bojama, a potom rade obris svoga tijela i ukrašavaju ga kao ratnika. Bitan detalj je štit koji predstavlja ratnika i njegovu pripadnost plemenu. Djeca rade svoje štitove koje ukrašavaju simbolima koji ih predstavljaju. Od navedenoga nastaju figure ratnika, a svi zajedno na velikom platnu su pleme s imenom naše skupine, Biseri. U ovom dijelu procesa naglasak je bio na socio-emocionalnom razvoju djeteta i jačanju zajedništva, a najviše se koristilo likovno izražavanje.

Nekoliko puta tijekom godine napravljen je odmak od teme Afrika. U vrijeme Došašća pratimo običaje našega kraja, kroz priče i tradicionalne božićne pjesme. Poseban gost u vrtiću je baka (none) djevojčice iz vrtića koja je došla iz Pučišća djeci čitati priču o Luciji i pričati kako u Pučišćima djeca čekaju Svetu Lucu.

Proslava Dana kruha i dana zahvalnosti za plodove zemlje prilika je za upoznavanje običaja različitih krajeva svijeta. Majka porijeklom iz Kine s djecom radi kekse koje je ona jela kao dijete (Slika 10). Donosi i vok s posebnim nastavkom od bambusa za kuhanje na pari i tijesto s rižinim brašnom i pred djecom radi kruh na pari.



Slika 10. Roditelj u skupini, tradicionalna hrana

Kolač iz djetinjstva majke iz Južnoafričke Republike je Malva, a jede se sa sladoledom. U vrtiću djeca peku pogaču i kruščiće, a majka djeteta iz Hrvatske radi muffine koje njezino dijete najviše voli. Majka koja dolazi iz Brazila pravi kekse s kondenziranim mlijekom karakteristične za njezin kraj. Dok tijesto odmara, u dvorištu djecu uči pokretnu igru nalik na našu Boc, boc, iglicama. Pravilo igre je da djeca stoje u krugu i izgovaraju tekst u ritmu dok dodaju loptu prijatelju do sebe. U ovom slučaju tekst izgovara samo majka. Previše je dugačak i složen da bi ga djeca zapamtila u tako kratkom vremenu. Kada završi recitacija djeca se razbježe, a dijete kod kojega je lopta gađa ostale. Iako ne razumiju riječi djeca brzo uočavaju i iščekuju dio kada moraju pobjeći.

Odaziv roditelja pokazuje da žele podijeliti svoja znanja i običaje s ostalima, a djeca imaju priliku vidjeti i doživjeti različitosti kao bogatstvo. Svatko je u vrtić donio nešto novo: okus, igru, priču, a svi su izašli bogatiji za jedno iskustvo.

6.4. Upoznavanje Omana

Na početku nove pedagoške godine djecu pitamo žele li znati više o Omanu iz kojega potječe majka jednoga djeteta i djeca prihvaćaju prijedlog. Tema se provlači sve do kraja pedagoške godine.

Majka koja dolazi iz Omana za djecu izrađuje prezentaciju *Životinje Omana* o životinjama koje tamo žive. Djeca odmah primjećuju da neke od tih životinja žive i u Hrvatskoj (magarac,

dupin), dok neke ovdje ne mogu živjeti ovdje jer trebaju potpuno drugačije stanište (deva, omanska sova, arapski oriks). Na karti svijeta i globusu traže Oman i putove kako do tamo stići različitim prijevoznim sredstvima. Osim avionom, najbrže bi bilo ići autom, zaključuju, jer brodom treba ići oko Afrike. To je poticaj za razgovor o Sueskom kanalu i načinima kako čovjek mijenja svijet oko sebe. Gledaju animirani film *Aladin* (1992) i u njemu građevine, odjeću i obuću. Odgojiteljica im donosi svjetiljku nalik na onu iz filma što potiče likovne aktivnosti, ali i maštanje. O tradicionalnoj glazbi Omana djeca imaju podijeljena mišljenja. Gledaju video snimke i slušaju, plešu i komentiraju.

Video zapis *Al Bara'a* (Prilog 6) ovako komentiraju:

Plešu s nožem, kao da će ubost neku životinju.

Zašto su bosu? - Zato što je tamo uvijek ljeto. Zima je zapravo ljeto.

Ne sviđa mi se. Ja volim gitaru. Tu je nema.

Malo kao da je ratna. Sviđa mi se. Kao da podijele sreću i da su veseli.

Mislim da pivaju zato šta jako puno vole nogomet pa navijaju.

Suvremena glazba Omana, posebno pjesma koju nam preporučuje majka iz Omana (Prilog 7), djeci je privlačna. Pjesmu ponavljaju više puta, plešu uz nju, gledaju video i stavljaju marame pa se vrte s njima. Dječje pjesme su im smiješne i sviđaju im se, ali ne uspijevaju naučiti riječi. Po povratku s putovanja na Bliski istok dijete donosi u vrtić svoju ghutru (pokrivalo za glavu) i kanduru (mušku dugu haljinu). Gotovo sva djeca žele probati tu odjeću (Slika 11).



Slika 11. Tradicionalna odjeća Omana, igra

Zanima ih kakva je odjeća za djevojčice, žene, kako se zovu pojedini odjevni predmeti i slično, što potiče brojne istraživačke aktivnosti. Služimo se internetom, a velika je pomoć i majka koja prevodi i objašnjava nejasnoće. Djeca primjećuju da odjeća pokriva cijelo tijelo da bi se zaštitili od sunca i uspoređuju odjeću koju oni nose s onom koja se nosi u tim zemljama. Posebno ih iznenađuje i zanima ženska odjeća i imaju niz pitanja o tome zašto pokrivaju kosu ili čak lice. Ponovno gledaju ples Zulu ratnika pa uspoređuju način odijevanja s ovim u Omanu. Jedno dijete prisjetilo se da je vidjelo u pekari znak da se ne smije ući u kupaćem kostimu. Polako dolaze do spoznaje da je u različitim kulturama prihvatljivo i poželjno različito odijevanje.

Nakon desetak dana djeca su zadovoljila znatiželju i pitanja prestaju, a njihov fokus prelazi na nakit i marame. Nakit i ukrašavanje lica i tijela izaziva veliki interes kod dijela djece, posebno bojanje ruku kanom. Ovdje dominiraju likovne aktivnosti (crtanje, slikanje, modeliranje) u kojima djeca imaju mogućnost iskazati svoje oduševljenje oblicima, šarama i bojama. Marame i tkanine iz dramskoga centra sada koriste za odijevanje, pogotovo kada krene glazba.

Djeci je prikazan dokumentarni film o arhitekturi Omana. Njihovu pažnju najviše zaokupljaju džamije i minareti. Uspoređuju džamiju s crkvom i minaret sa zvonikom. Ovo su neka od tih zapažanja:

To ti je omansko... Ka' toranj, ka crkva, Dođe pa pjeva. Zaklopi uho i onda pjeva i ljudi dođu i mole se za nešto. Na vrhu je polumjesec.

Crkva ima križ i zvono. Da se ljudi probude i idu na misu i znaju koliko je sati. I pjevaju hrvatske pjesme.

Različito je šta neke riječi pjeva drugačije, po omanski.

Drukčije je po glasu, mora se jako derat da ga ljudi čuju.

Djeca primjećuju da postoje sličnosti i razlike između Hrvatske i Omana, a u ovoj fazi izdvajaju više razlika:

Imaju drugačiji ples.

Imaju drugačiju odjeću.

Imaju one deve i pustinje.

Mi nemamo takve kuće i takve boje od kuća. I naše su veće.

I imaju ukrase na kućama ka' na kraljevstvu. Na vrhu su ka' valići.

Kuće su im od pustinje.

I mi imamo konjeve i oni imaju konjeve.

Tepisi sa svojim šarama privlače djecu, pogotovo oni rađeni za sultanovu palaču pa i sami crtaju i ukrašavaju vunom i tracicama tepihe po uzoru na one kakve su vidjeli ili stvaraju svoje uzorke. Prilikom posjeta etnografskom muzeju vide tepihe kakve su imali naši stari pa ih uspoređuju s onima u sultanovoj palači. Iz ovoga proizlaze različite likovne aktivnosti. Uočavaju i razlike u materijalu i izgledu tradicionalne odjeće, ali i sličnosti u nakitu. I naše su se žene ukrašavale oglavljima i novčićima, a muškarci su za pojasom nosili ukrašene bodeže. Dječak čija je majka iz Omana donosi u vrtić svoju arapsku slovaricu. Objašnjava kako se piše u drugom smjeru, s desna nalijevo, što je djeci veliki izazov. Gotovo svi predškolci žele napisati barem svoje ime, a slovarica je nekoliko dana stalno u upotrebi (Slika 12).



Slika 12. Proučavanje arapske slovarice

Naknadno, u skupinu dolazi majka i djecu podučava nekim izrazima na arapskom jeziku kao što su izvoli, hvala, dobro, ne i slično. Djecu uči nazivima životinja, a onda im dijeli papire na kojima su nazivi ispisani arapskim pismom kako bi djeca mogla pratiti olovkom i tako napisati ime životinje. Svakome djetetu uradak potpisuje njegovim imenom na arapskome pismu. Zatim broje i pišu brojeve do deset, a za kraj im čita dio bajke Ivica i Marica na arapskome jeziku (Slika 13).



Slika 13. Roditelj u skupini, arapsko pismo

Još jedna aktivnost koju inicira majka je dolazak djetetove učiteljice violine u skupinu. Koristi za tu priliku izrađen muzikogram. Djeca prvo izvode tjeloglazbu, a onda sviraju koristeći Orffov instrumentarij. Uz pomoć prezentacije pokazuje im koji sve instrumenti čine orkestar, kao onaj u kojemu ona svira, i pritom zvuk instrumenata uspoređuje s glasanjem životinja. Na kraju ih upoznaje s violinom. Zajedno s djetetom iz skupine izvodi pjesmu *Blistaj, blistaj zvijezdo mala*, a onda sva zainteresirana djeca imaju priliku uzeti violinu u ruke i pokušati zasvirati.

6.5. Upoznavanje sa zastavama svijeta

Cijelo vrijeme trajanja projekta postoji interes za zastave. Interes jača se za vrijeme trajanja nogometnoga prvenstva. Nabavljamo knjigu *Zastave svijeta* (Madžar, 2009) koju djeca svakodnevno pregledavaju i proučavaju. Jednomu dječaku otac s putovanja donosi knjigu na engleskom jeziku *The Flag Book* (Butterfield, 2019). Uz zastavu pojedine države stoji objašnjenje što predstavlja određena boja ili simbol na zastavi pa saznaju i ponešto o različitim zemljama. Knjiga je gotovo svaki dan u vrtiću, djeca je sama gledaju i traže od odgojiteljica da im pročitaju što ih zanima. Dječak čija je knjiga počinje crtati zastave i ispisivati imena država, a pridružuju mu se i druga djeca. Izrađuju ukupno 198 zastava koje vješamo u sobi i hodniku vrtića (Slika 14).



Slika 14. Zastave svijeta u sobi dnevnoga boravka

7. Istraživanje: Stavovi roditelja djece rane i predškolske dobi prema interkulturalnom pristupu aktivnostima u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja

U ovome poglavlju predstavljeno je istraživanje provedeno s roditeljima djece koja pohađaju ovu skupinu i sudjelovala su u provođenim interkulturalnim aktivnostima. Želja nam je bila saznati više o njihovom doživljaju ovakvoga načina rada.

7.1. Cilj

Cilj ovoga istraživanja je ispitati stavove roditelja prema interkulturalnom pristupu aktivnostima i ulozi glazbe kao sastavnomu dijelu istih. Korištena je metoda fokus grupe. Upravo se ta metoda pokazala osobito pogodna kada želimo razumjeti i objasniti značenja, vjerovanja i kulturu koja utječe na osjećaje, stavove i ponašanje osobe, odnosno kada pokušavamo shvatiti zašto ljudi imaju pozitivan ili negativan stav prema nekoj temi.

Za svaku grupu osmišljeno je pet osnovnih pitanja (tema za razgovor). Prva dva pitanja odnose se na mišljenje roditelja o tome koliko bi, ako uopće, druge kulture trebale biti zastupljene u kurikulumu te koliko povezuju upoznavanje drugih kultura u vrtiću i stavove djece prema drugima i drugačijima. Slijede pitanja vezana za glazbu i njezinu ulogu u upoznavanju kulture, svoje ili one drugih naroda te o navikama slušanja glazbe u obitelji. Ovim temama za razgovor želimo ispitati smatraju li roditelji da dijete treba biti izloženo glazbi iz različitih dijelova svijeta i s kojom svrhom te koliko važnosti posvećuju glazbi i njezinom odabiru u obiteljskom okruženju.

7.2. Uzorak

Optimalna veličina fokus grupe je 6 do 12 sudionika, a pri odabiru sudionika bitan je princip homogenosti. Sudionici bi trebali biti što je moguće sličniji jedni drugima i pripadnici iste društvene skupine (Skoko i Benković, 2009). S obzirom na predmet istraživanja odlučeno je da se sudionici podijele u dvije fokus grupe. Prvu grupu čine roditelji pripadnici drugih kultura i članovi njihovih obitelji. Tako je zadovoljen kriterij homogenosti i stvoreni su preduvjeti za izražavanje stavova pojedinaca koje možda na drugi način ne bi izrazili. Naime, cilj nam je

dobiti što iskrenije i dublje informacije, odnosno omogućiti što otvoreniji i slobodniji razgovor među sudionicima.

U prvoj grupi našla su se četiri roditelja pripadnika drugih kultura čija djeca su u skupini. Porijeklom su iz Kine, Brazila, Južnoafričke Republike i Omana, a pridružila su se i dva supružnika. Drugu grupu čine roditelji pripadnici većinske kulture. Pozivani su abecednim redom dok svoj dolazak nije potvrdilo šest roditelja, da bi grupe bile brojčano jednake.

7.3. Postupak

Roditelji su usmeno pozvani sudjelovati u istraživanju i pritom im je objašnjena svrha istraživanja i postupak provedbe. Roditeljima koji su odlučili sudjelovati uručena je pismena privola za sudjelovanje u istraživanju u kojoj su detaljno upoznati s ciljem i tijekom istraživanja te je zakazan termin susreta. Za pripadnike drugih govornih područja privola je napisana na hrvatskom i engleskom jeziku (Prilog 8).

Razgovori su se odvijali u prostoru vrtića i trajali su po sat vremena. Snimani su uz dozvolu, kasnije su transkribirani, a zadržani su dijelovi rasprave koji su relevantni za samo istraživanje. U radu su izdvojeni odgovori koji predstavljaju mišljenje većine ili oni koji ilustriraju neko posebno mišljenje ili iskustvo jednoga ili jedne grupe sudionika. Sudionici istraživanja u prvoj fokus grupi dolaze iz različitih govornih područja pa je razgovor vođen dijelom na hrvatskom, a dijelom na engleskom jeziku. Odgovori roditelja s engleskoga jezika prevedeni su na hrvatski. Radi bolje razumljivosti, greške u govoru (rod, broj, padež, poredak riječi u rečenici i sl.) ispravljene su u tekstu, pazeći pritom da se ne utječe na smisao rečenice. Izjave na dijalektu su tako i zapisane. Radi zaštite privatnosti dijelovi izjave u kojoj roditelj otkriva svoj ili identitet djeteta su izmijenjeni (npr. *Moj Ivan voli* u *Moje dijete voli*).

7.4. Rezultati

Za razvijanje razumijevanja i poštovanja prema drugim kulturama u multikulturalnim sredinama nužno je uvoditi elemente interkulturalnosti (Izgarjan, Markov i Prodanović Stankić, 2013; prema Begić i Šulentić Begić, 2017). Roditelji to očito prepoznaju jer u obje fokus grupe jednoglasno izražavaju slaganje s interkulturalnim pristupom aktivnostima i podržavaju ga. Prisustvo djece drugih etničkih skupina doživljavaju kao bogatstvo i dovode to u vezu s razvojem interkulturalne svijesti kod djece. Dobrota (2023) također ističe da svjesnost o

sličnostima i razlikama vodi razumijevanju drugih i put je k relativizaciji stavova. Roditelji uključeni u istraživanje izražavaju želju da im djeca budu otvorena prema različitostima. To je važno ako znamo da je najčešći izvor predrasuda upravo obiteljska sredina (Mrnjauš, 2013), a interkulturalni stavovi, odnosno znatiželja i otvorenost za doživljavanje i upoznavanje novih kultura, imaju najveći utjecaj na kvalitetu interkulturalne komunikacije (Dobrota, 2021). Neki od odgovora koji pokazuju zadovoljstvo multikulturalnim okruženjem su:

Ja sam recimo prezadovoljna s time da uče o različitostima. Sama ta činjenica da imaju u vrtiću djecu koja su... I onda im je to sve i donekle malo bliže jer ne priča se o nečem apstraktnom nego opet imaju nekog 'ko im možda i sam nešto ispriča i meni je to super. Na kraju krajeva djeca šire svoje vidike i neće bit...zadrti, prihvaćaju različitosti.

...S obzirom da jesmo društvo prebrojavanja krvnih zrnaca, samostalno se razdjeljujemo, 'ko je kakav, čiji i zašto je, ja baš zato mislim da je ovakav pristup jako kvalitetan. Jer zapravo su klinci oni na kojima ostaje naša budućnost i njihova budućnost i njima treba širit' vidike od početka.

Djecu treba poticati da različitosti doživljavaju kao činjenicu, a ne nešto što je ispravno ili pogrešno i pomoći im u razvijanju pozitivnih stavova prema drugima i drugačijima (Dobrota, 2023). Odgoj za empatiju vodi razumijevanju i osjetljivosti prema različitostima, ne samo rasnim i etničkim, nego i fizičkim, mentalnim, emocionalnim i drugim karakteristikama (Prišl, 2005; prema Dobrota, 2023). Tome u prilog idu izjave roditelja da ovakav pristup razvija toleranciju i otvorenost za prihvaćanje različitosti, pri čemu ne misle samo na kulturološke, nego sve različitosti s kojima dijete dolazi u kontakt (djeca s poteškoćama, osobe drugačijega izgleda ili ponašanja).

Jer zapravo se s različitim različitostima susrećemo vani, ne samo boja kože ili nešto drugo, i samim time šta boravi u takvoj različitoj sredini već joj je jasno da postoje različitosti.

Recimo jučer je opet bilo druženje vani i bila su opet ona djeca u kolicima kojima smo pomagali... Znači, sasvim normalan prilazak djetetu i sasvim normalno, ono, družba.

... I autistično dite u parku, meni je to isto veliki...Zato mislim da nama pomažete jer oni tu imaju različite kulture i samim tim su svjesni da svijet nije isti nego raznolik.

Nadalje, misle da će dijete koje prihvaća i cijeni različitosti lakše prihvatiti samoga sebe i nositi se s onim što ga razlikuje od drugih, odnosno dovode u vezu razumijevanje sebe i drugih, što i jest jedan od ciljeva interkulturalnoga odgoja. Ono podrazumijeva učenje o vlastitoj kulturi,

drugoj kulturi i njihovom odnosu (prema Mrnjauš, 2013). Razumijevanje sebe i osjećaj ponosa prema vlastitom etničkom identitetu vodit će većoj otvorenosti i poštovanju drugih kultura (Gay, 1004; prema Dobrota, 2023). O tome jasno govori sljedeća izjava:

To je ono šta je meni najvažnije. Da on vidi da je nešto različito i da je ponosan. Da je svjestan ako je on u nečemu različit, i posebno nekom drugome, i da je to ok. Da je to on, da je to tako kako je i da ne treba od toga raditi neku famu nego da je to činjenica.

Priprema za život u društvu koje obilježava pluralizam kultura zahtijeva stjecanje znanja o drugim kulturama (Hercigonja, 2017). Roditelji pripadnici drugih kultura smatraju da se ne treba zaustaviti na upoznavanju kultura čiji pripadnici pohađaju vrtić, već da bi djeci trebalo približiti što je moguće više kultura, dok su roditelji iz dominantne kulture uglavnom okrenuti kulturama s kojima dijete u vrtiću dolazi u doticaj.

Da. Mislim, zašto ne, djeca vole znati, naučiti o drugima.

Svatko ima svoju kulturu, razumijete... Ima puno stvari koje može objasniti. Nikada nije previše informacija koje mogu dobiti.

Na pitanje boje li se da bi toliko zanimanje za druge kulture moglo potisnuti njihovu u drugi plan, roditelji pripadnici dominantne kulture iznose mišljenje da je dijete pod utjecajem svoje kulture tijekom cijeloga dana u obitelji i društvu pa nema razloga za brigu. Jedan roditelj iznosi stav da upoznavanje drugih kultura može potaknuti veće zanimanje za upoznavanje svoje vlastite, što podupire tvrdnja da učenje o drugima vodi k boljem razumijevanju sebe samoga (Elliott, 1989; prema Dobrota, 2023).

Mislim da će im možda šta znaju više druge kulture probuditi, kad dođu do te zrelosti, znatiželju i da povuku neku paralelu s nekim našim običajem, tako da mislim da nisu tu zakinuti za neke te nacionalne, kako bi nazvala, znamenitosti i običaje.

O načinu kako najbolje predstaviti različite kulture djeci imaju različite zamisli. Izdvajaju glazbene aktivnosti kao bliske djeci te blagdane i proslave koji na zanimljiv i zabavan način pružaju uvid u običaje drugih zemalja. I Hercigonja (2017) napominje da uz uobičajene aktivnosti treba uključiti i druge sadržaje kao što je posjet spomenicima ili gostovanje poznatih ličnosti od značaja za neku kulturu, a Begić i Šulentić Begić (2017) tvrde da je glazba idealno područje za razvoj interkulturalnih kompetencija. Evo nekih prijedloga roditelja:

Glazba, jer oni vole pjevati. Brže uče kada pjevaju.

Kada dođe doma pjeva što ste pjevali u vrtiću iz drugih zemalja. Drugi instrumenti i to.

Što se tiče druge kulture, moja djeca najviše vole kao upoznati preko blagdana, kao Halloween.

One znaju da je to iz Amerike. Nešto malo zabavno ili preko hrane... One znaju da sushi je iz

Japana. Malo manje preko muzike, više blagdani ili festivali.

Roditelji koji su u vrtiću predstavljali svoju zemlju na neki način pamte to kao ugodno iskustvo i rado bi slične aktivnosti ponovili. To je važno jer roditelji pripadnici drugih kultura mogu biti izvor novih znanja i iskustava i obogatiti rad u skupini (Mijatović i sur., 2000; prema Mandarić Vukušić, 2014). Kvalitetna suradnja roditelja i odgojitelja djeluje na djetetov socio-emocionalni razvoj i može smanjiti rizik od socijalne isključenosti (Kaise i Pollmann-Schult, 2019; Li i sur, 2014; prema Višnjić Jevtić i Visković, 2019).

Zanimljiva je tvrdnja svih roditelja prve fokus grupe da je njihovo dijete više interesa pokazivalo za aktivnosti vezane za druge zemlje nego one vezane uz zemlje iz kojih dolaze njihovi roditelji. Objašnjavaju to zanimanjem za neki segment o kojem je bilo govora:

Voli životinje, da, najviše priča o Brazilu.

ili željom za upoznavanjem nečega novoga:

Za drugu kulturu ima interesa, za moju ne. Kao, ona misli da već sve zna.

Ono što svi roditelji žele jest da se njihova djeca ukllope u društvo. Pravo je svakoga djeteta odgoj i obrazovanje koje podržava različitosti ne samo djeteta već i njegove obitelji. Odgoj utemeljen na ovim vrijednostima vodi izgradnji identiteta „građanina svijeta“ bez gubljenja nacionalnoga identiteta, a pomoći će djetetu snaći se u društvu koje obilježava pluralizam kultura (NKRPOO, 2014). Roditelji pripadnici većinske kulture izražavaju svjesnost o promjenama u društvu i žele da im dijete za takve promjene bude spremno. S obzirom na sve veći broj stranih radnika i općenito veći doticaj sa stranim kulturama radi turizma, roditelji žele da se djeca snalaze u takvom okruženju i da se za njega pripreme. Predškolsku dob smatraju idealnim periodom za građenje pozitivnih stavova o drugima i drugačijima.

Upliv u društvo je toliko velik ovog stranog svijeta koji nam dolazi, strane radne snage, da se mi moramo tome prilagodit. Baš moramo, i to je to. Svi, i veliki i mali.

Otvorenost svoje djece prema različitostima roditelji pripisuju prvenstveno druženju s djecom drugoga etničkoga porijekla, a onda i programom koji se u vrtiću provodi s ciljem poštivanja i prihvaćanja različitosti. Očekuju da će dobrobiti takvoga odgoja ostaviti traga na djeci i u odraslijoj dobi. Naime, osobni kontakt s pripadnicima druge kulture i način na koji se komunikacija odvija može odrediti odnos ne samo prema toj osobi nego i prema drugoj kulturi (Mrnjauš, 2013). Ovako jedan roditelj objašnjava ponašanje svojega djeteta:

Oni jesu mali, ali taj neki obrazac ponašanja, mislim da im to ostane dio karaktera i modela uopće ponašanja, i da će im to sigurno ostat'. Već vidim da on je otvoren...

Mislim, ne mogu usporedit' kakav bi bio da to nije prošao, ali mislim da je to baš ono, 90% zbog toga šta je u ovakvom vrtiću.

Pojedina istraživanja (Sadownik, 2021) govore da roditelji radi kulturnih razlika pokazuju manjak povjerenja u vrtić i odgojitelje svoje djece (Višnjić-Jevtić, Visković, Bouillet, 2021). Roditelji u ovome istraživanju ne pokazuju stavove nepovjerenja ali treba uzeti u obzir da su u ovom vrtiću duže vrijeme (neki i više godina) pa su imali priliku promijeniti stavove i izgraditi odnos povjerenja s odgojiteljicama.

Po pitanju škole manje su optimistični. Izražavaju vjeru da je ovakav pristup korak u pravom smjeru ali i bojazan kako će se djeca snaći kada izađu iz vrtićkoga okruženja. Upravo je poticanje interesa za različitost put do smanjivanja socijalne isključenosti, a prema inkluzivnom odgoju i obrazovanju (Višnjić-Jevtić, Visković i Bouillet, 2021).

Strah od socijalne isključenosti i želja da im djeca prihvaćaju i budu prihvaćena i van vrtića jasno se mogu vidjeti u sljedećim izjavama roditelja:

Nadam se da će izaći spreman uključiti se u društvo, kao Hrvat. To mi je najvažnije. Kad izađe vani ne želim da ga vide kao stranca u ovom društvu.... Naravno da je dobro, vidim da radite na drugim kulturama. Ne želim da ga vide kao nekog tko zna tri jezika i dobar je u matematici. Ako se ne zna snaći na ulici i na pazaru onda nije uspio. Ja ga ne mogu naučiti kako da se nosi s drugima jer ja, kao stranac, ne razumijem potpuno ovo društvo. Tako da ako vi možete učiniti to da se snalazi u hrvatskoj kulturi bi bilo...

Meni je bitno da moja djeca znaju da nema kao, tko ima prednost, tko je bolji, koja rasa je bolja. Ja samo želim da ako ih jednog dana netko napadne, kao, ti si Kineskinja, ti si loša... one znaju kako se obranit'. Mi smo samo drugačije, nismo lošije. To je nešto važno da one znaju da samo mi smo drugačiji. Nema tko je u pravu, tko je lošiji, tko je bolji.

Vrtići i ostale odgojno-obrazovne institucije imaju zadatak širiti praksu prihvaćanja, uvažavanja i tolerancije te omogućiti svakom pojedincu njegovanje svoga kulturnoga identiteta (Mrnjaus, 2013). Upotreba sadržaja iz različitih kultura, smanjivanje predrasuda, učenje koje pruža djeci različitih kultura jednake šanse za uspjeh i prilagođavanje kulture ustanove put su prema istinskom interkulturnom odgoju i obrazovanju (Banks, 2015; prema Dobrota, 2023). Roditelji to prepoznaju i ovakav pristup aktivnostima vide kao način da djeca steknu interkulturene kompetencije, odnosno da jedni drugima prilaze otvoreno i bez predrasuda. Zadovoljni su rezultatima koje takav pristup donosi u odgojnoj skupini. Ipak, neki roditelji imaju neugodna iskustva pa, iako u vrtiću osjećaju prihvaćanje, sumnjaju da je utjecaj predškolske ustanove na društvo takav da će učiniti razliku.

Očekujem da će stvorit' neku ideju, neko mišljenje u glavi koje će bit' pozitivno, a sad... Puno je faktora i poslije koji mogu utjecat' na to. Bez obzira na vašu najbolju volju i želju. I društvo, i škole ubuduće... Ima puno utjecaja, puno faktora kojima se povedu.

Dijete treba odgajati da u drugima vidi prvenstveno osobe, ljude koje zaslužuju poštovanje i dostojanstvo (Prišl, 2002; prema Hercigonja, 2017). I Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) naglašava da bi dijete trebalo učiti suosjećanju, podržavanju i pomaganju kako bi poštivalo drugu osobu i njeno dostojanstvo. Takav stav jasno izražava jedan roditelj u svojoj izjavi:

Ja bi najviše volija da se uopće o ovome ne treba raspravljat' i da je sve sasvim normalno. Sad kako doć' do te faze, jel'...

Roditelji pozitivno ocjenjuju slušanje glazba svijeta u vrtiću i slažu se da bi slušanje glazbe iz različitih krajeva svijeta moglo imati pozitivan utjecaj na razvoj interkulturenih kompetencija kod djece. Tome u prilog ide tvrdnja da susret s glazbom različitih kultura potiče razumijevanje i prihvaćanje različitosti i smanjuje predrasude (Fung, 1995; prema Dobrota, 2023) te će pomoći u odmicanju od stereotipa (Illari, 2013, prema Dobrota, 2023). Ipak, većina roditelja nema naviku slušanja glazbe iz drugih krajeva svijeta. Slušaju popularnu glazbu, najčešće tako što upale radio. Jedan roditelj sluša španjolsku glazbu, a jedan voli i sluša tradicionalnu glazbu raznih naroda i smatra da je to izvrstan način za upoznavanje povijesti nekoga naroda. Isti roditelj bira i klasičnu i crkvenu glazbu iz raznih zemalja i pri tome se vodi društvenim, više nego glazbenim razlozima. Naime, smatra da se povijest i kultura nekoga naroda prenose

glazbom, o čemu govori i Dobrota (2012) kada kaže da je slušanje tradicijske glazbe nalik na putovanje u druge zemlje. Roditelji svoj doživljaj glazbe izražavaju sljedećim izjavama:

Ova vrsta (tradicionalna) glazbe ima povijesno značenje. Ja čujem, iako ne razumijem, osjećam o čemu govori. O grožđu, o maslinama... Važno je djeci usaditi osjećaj za povijest.

Riječi u starim pjesmama su originalne, nisu miješane sa engleskim. To je dobro i za njihove govorne vještine.

Volim i crkvenu glazbu, slušam je u autu. Ne znam o čemu govore ali sviđa mi se. Volim europski stil glazbe još od malena.

Navike slušanja glazbe u obitelji su različite. Neupitna je uloga tradicijske glazbe u razvoju kulturnoga identiteta (Drandić,2010) pa ipak, vezano za slušanje glazbe zemlje iz koje potječu, od roditelja prve fokus grupe samo jedan roditelj kaže da je to svakodnevna praksa i povezuje to s bogatim rječnikom i izvrsnim izgovorom koji dijete ima. Ostali ponekad slušaju glazbu zemlje iz koje potječu. Priznaju da su o izboru glazbe vodili računa dok su djeca bila manja. Trudili su se izložiti djecu glazbi na hrvatskom i jeziku zemlje iz koje dolaze. Sada djeca sama biraju što će slušati.

Iskreno, ne slušamo baš puno. Samo preko crtanih i videa na YouTube.

Sluša samo na portugalskom, i plešemo... Zbog toga kada je došla u Brazil nitko nije primijetio da je živjela vani. Govori kao da je tamo rođena.

Mi slušamo arapsku glazbu i američki rock, sve što ima pokreta, ali ja to ne volim... Tekstovi nisu dobri, ne govore o ničemu.

Samo kad su bile jako, jako male, kao bebe. Slušali smo na tri jezika... dječje pjesme na kineskom, hrvatskom i engleskom.

Pripadnici većinske kulture uglavnom slušaju popularnu glazbu na hrvatskom i engleskom jeziku, dok jedan roditelj voli alternativnu glazbu. Glazbu najviše slušaju na radiju i u autu prilikom vožnje. Hrvatsku tradicijsku glazbu sluša redovito jedan roditelj i povremeno još jedan. Smatraju da dijete slušajući takvu glazbu upoznaje svoju kulturu, što podržava i Rojko (2012) koji smatra da bi svatko trebao poznavati tradicijsku glazbu svoga i drugih naroda, da je opaža, prihvaća i vrednuje. Jedna majka govori nam o svome zanimanju za tradicijsku glazbu koje je prenijela i na dijete:

Ja slušam hrvatsku tradicijsku glazbu i sve šta slušam to mog sina zanima. Znači, stvarno, od instrumenata ...od lijericice do..., mislim baš... Ja to pustim i onda on: Mama, što je ovo? Što

je ovo?, njega to zanima. Čak ova puhačka tradicijska glazbala, njega to baš interesira, tako da...

Ako se vodimo osnovnim načelima interkulturnoga glazbenoga obrazovanja da su različiti glazbeni sustavi jednako vrijedni te da glazbeno obrazovanje mora obuhvatiti različitu glazbu i djeci pružiti priliku za upoznavanjem i izvođenjem glazbe svoje i drugih kultura (Dobrota, 2023) postaje još jasnija uloga vrtića u upoznavanju glazba svijeta.

8. Zaključak

Interkulturalni pristup aktivnostima ima za cilj razvijanje otvorenosti prema različitostima i prihvaćanja drugih sa svim njihovim osobitostima. U ovome radu prikazan je primjer takve prakse u dječjem vrtiću u Splitu u razdoblju od tri godine. Iako su u radu s djecom bila zastupljena sva područja dječjega razvoja i provedene različite vrste aktivnosti, naglasak je stavljen na glazbene aktivnosti te njihov doprinos upoznavanju različitih kultura, a s ciljem razvoja interkulturalnih kompetencija.

Rad sadrži i rezultate istraživanja stavova roditelja o interkulturalnom pristupu aktivnostima, provedenom s dvije fokus grupe. Prvu fokus grupu činili su roditelji pripadnici drugih etničkih skupina dok su sudionici druge fokus grupe bili pripadnici većinske kulture. U prvoj fokus grupi među pripadnicima drugih kultura izražen je strah od socijalne isključenosti djece u kasnijem životu. Podržavaju ovakav način rada, a glazbu doživljavaju kao sredstvo za upoznavanje drugih kultura ali i dobrodošlu pomoć u razvoju govora. Pripadnici većinske kulture u drugoj fokus grupi prisutnost djece različitih kultura doživljavaju kao bogatstvo i priliku za učenje. Iako je istraživanje provedeno isključivo kvalitativnom metodom i na malome uzorku, rezultati ukazuju na to da su roditelji svjesni promjena u društvu i potrebe za ovakvim pristupom u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju pa podržavaju uvođenje sadržaja iz drugih kultura u život skupine. Glazbu vide kao sredstvo za upoznavanje svoje i drugih kultura i razvijanje interkulturalne svijesti, ali se oslanjaju na predškolsku ustanovu da s djecom provodi glazbene aktivnosti, odnosno da s djecom upoznaje tradicijsku glazbu svoje i drugih kultura.

9. Literatura

Bačlija Sušić, B. (2018). Dječje glazbeno stvaralaštvo: stvaralački i autotelični aspekt. *Metodički ogledi*, 25 (1), 63-83. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/217456>. Pristupljeno: 1. 6. 2024.

Bedeković, V. i Šimić, M. (2017). Razvijanje interkulturalne kompetencije u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 12 (1), 75-90. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/195773>. Pristupljeno: 25. 4. 2024.

Begić, A. i Šulentić Begić, J. (2017). Interkulturalni sadržaji kao polazište nastave glazbe u europskim općeobrazovnim školama. *Metodički ogledi*, 24 (2), 57-84. <https://hrcak.srce.hr/199988>. Pristupljeno 24. 4. 2024.

Begić, A. i Šulentić Begić, J. (2018). Društvena stvarnost i/ili potreba: interkulturalna kompetencija budućih nastavnika glazbe. *Sociologija i prostor*, 56 (2 (211)), 161-178. <https://hrcak.srce.hr/file/296488>. Pristupljeno: 25. 4. 2024.

Begić, A. i Šulentić Begić, J. (2019). Glazbe svijeta u sadržajima cd-a za nastavu glazbe i interkulturalni odgoj učenika. *Školski vjesnik*, 68 (1), 141-153. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/230625>. Pristupljeno: 19. 11. 2023.

Cohen, B. (2011). Razumjeti sebe i druge: važnost mjesta odrastanja i vlastitog identiteta u multikulturalnom društvu. *Dijete, vrtić, obitelj*, 17 (65), 2-5. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/124292>. Pristupljeno: 13. 4. 2024.

Dobrota, S. (2023). *Interkulturalizam u kontekstu suvremenoga glazbenog obrazovanja*. Split: Filozofski fakultet u Splitu.

Dobrota, S. (2009). Svjetska glazba u suvremenom glazbenom obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2), 153-159. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118170>. Pristupljeno: 22. 11. 2023.

Dobrota, S. (2016). Povezanost između interkulturalnih stavova studenata i preferencija glazbi svijeta. *Život i škola*, LXII (1), 209-218. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/165133> Pristupljeno: 4. 2. 2024.

Dobrota, S. (2021). Povezanost stavova prema djeci izbjeglicama, interkulturalnih stavova i preferencija prema glazbi svijeta – glazbeno-pedagoške implikacije. *Nova prisutnost*, XIX (1), 123-137. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/en/clanak/36884>. Pristupljeno 19. 11. 2023.

Dobrota, S. i Kovačević, S. (2007). Interkulturalni pristup nastavi glazbe. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (1), 119-127. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118349>. Pristupljeno: 20. 11. 2023.

Dobrota, S., Topić, K. (2018). Glazbene preferencije učenika prema glazbama svijeta i hrvatskoj tradicijskoj glazbi. *Školski vjesnik : časopis za pedagoška i školska pitanja*, 67 (2), 199-208. Preuzeto s <https://www.croris.hr/crosbi/publikacija/prilog-casopis/261129>. Pristupljeno: 4. 2. 2024.

Drandić, D. (2010). Tradicijska glazba u kontekstu interkulturalnih kompetencija učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (1), 95-107. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118372>. Pristupljeno: 20. 11. 2023.

Državni zavod za statistiku, Središnji državni portal. <https://podaci.dzs.hr/hr/podaci/stanovnistvo/migracija-stanovnistva/>. Pristupljeno: 19. 2. 2024.

Gošović, R., Mrse, S., Jerotijević, M., Petrović, D. S. (2012). *Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Grupa MOST i Fond za otvoreno društvo. https://www.researchgate.net/publication/283123055_Vodic_za_unapredenje_interkulturalnog_obrazovanje. Pristupljeno: 12. 4. 2024.

Hercigonja, Z. (2017). Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao imperativ razvoja interkulturalnih kompetencija. *Socijalne teme*, 1 (4), 103-115. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/193388>. Pristupljeno: 1. 6. 2024.

Hercigonja, Z. (2017). Rano usvajanje interkulturalnih kompetencija. *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu*, 8 (2), 23-28. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/192096>. Pristupljeno: 19. 2. 2024.

kultura. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje (2021). Leksikografski zavod Miroslav Krleža, <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=34552>. Pristupljeno: 4. 11. 2023.

Mandarić Vukušić, A. (2014). Sadržaji interkulturalne kompetencije u Nacionalnom okvirnom kurikulumu. *Školski vjesnik*, 63 (1-2), 133-148. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/124000>. Pristupljeno: 4. 2. 2024.

Mrnjauš, K. (2013). Interkulturalnost u praksi – socijalna distanca prema “drugacijima”. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), 309-323. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/129606>. Pristupljeno: 19. 2. 2024.

multikulturalizam. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje (2021). Leksikografski zavod Miroslav Krleža, <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=42380>. Pristupljeno: 4. 11. 2023.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014), Zagreb: Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta

Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava (1999). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.

Ninčević, M. (2009). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište. *Nova prisutnost*, VII (1), 59-83. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/38800>. Pristupljeno: 1.6.2024.

Piršl, E. (2011). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1), 53-69. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118076>. Pristupljeno: 18. 2. 2024.

Piršl, E. (2014). Modeli interkulturalne kompetencije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (2), 27-39. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/173978>. Pristupljeno: 5. 12. 2023.

Sam Palmić, R. (2015). Tradicijska glazba u udžbenicima glazbene kulture u zbilji multikulturalne osnovne škole. *Školski vjesnik*, 64 (2), 309-324. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/148992>. Pristupljeno: 24. 4. 2024.

Skoko, B. i Benković, V. (2009). Znanstvena metoda fokus grupa – mogućnosti i načini primjene. *Politička misao*, 46 (3), 217-236. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/50954>. Pristupljeno: 5. 1. 2024.

Šulentić Begić, J. i Begić, A. (2017). Tradicijska glazba srednjoeuropskih država i interkulturalni odgoj u osnovnoškolskoj nastavi glazbe. *Školski vjesnik*, 66 (1), 123-133. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/186834>. Pristupljeno: 22. 11. 2023.

Višnjic-Jevtic, A., Viskovic, I. i Bouillet, D. (2021). Koncept multikulturalnosti u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Nova prisutnost*, XIX (2), 331-342. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/en/file/37895>. Pristupljeno: 4. 12. 2023.

Sažetak

U vremenu obilježenom migracijskim procesima ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje trebale bi biti mjesto susreta kultura na kojem će djeca učiti bolje razumjeti sebe i druge te poštivati i prihvaćati različitosti koje nas okružuju. Sve veći broj djece pripadnika drugih kultura čini nužnim uvođenje raznovrsnih sadržaja u odgojno-obrazovnu praksu. Glazba na jednostavan i djeci blizak način daje uvid u druge kulture pa je u ovome radu naročita pažnja posvećena interkulturalnim glazbenim aktivnostima. U sklopu izrade rada provedeno je istraživanje koje je za cilj imalo ispitati koji su stavovi roditelja prema takvom pristupu. Formirane su dvije fokus grupe od kojih je svaka imala šest sudionika. Prvu su činili pripadnici drugih kultura i članovi njihovih obitelji, dok su u drugoj bili pripadnici većinske kulture. Rezultati ukazuju na to da roditelji podržavaju interkulturalni pristup aktivnostima i žele da se kod njihove djece razvija razumijevanje i prihvaćanje različitosti u svim oblicima. Prepoznaju vrijednost glazbe u odgoju za prihvaćanje različitosti, ali sami rijetko svjesno biraju glazbu za sebe i svoje dijete pa odgovornost za to ostaje na predškolskoj ustanovi.

Ključne riječi: multikulturalnost, interkulturalnost, rani i predškolski odgoj i obrazovanje, glazbene aktivnosti

Intercultural approach to activities in early and preschool education institutions with special emphasis on musical activities

Abstract

In a time marked by migration processes, institutions for early childhood education should be a meeting place of cultures where children will learn to understand themselves and others better and to respect and accept the differences that surround us. An increasing number of children from other cultures are making it necessary to introduce a variety of content in educational practice. Music gives an insight into other cultures in a simple way, so in this thesis special attention is paid to intercultural music activities. As part of the preparation, research was conducted with the aim of examining what are the attitudes of parents towards such an approach. Two focus groups were formed, each with six participants. The first was made up of members of other cultures and members of their families, while the second was made up of members of the majority culture. The results indicate that parents support an intercultural approach to activities and want their children to develop an understanding and acceptance of diversity in all forms. They recognize the value of music in education for accepting diversity, but they rarely consciously choose music for themselves and their child, so the responsibility for this remains with the preschool institution.

Keywords: multiculturalism, interculturalism, early and preschool education, musical activities

10. Prilozi

1. Brazil, slušanje glazbe

- *Samba Lelê*
https://www.youtube.com/watch?v=5hPxwt_zIg4&list=PLPfg4qyEv5FMQNxbaf4feNDk5s2QNIw5n&index=26
- *Barbatuques - Samba Lelê*
https://www.youtube.com/watch?v=Ok_Jugtldmk
- *Rio - Mas que nada*
https://www.youtube.com/watch?v=CbKeE7-sr_Q&list=PLPfg4qyEv5FMQNxbaf4feNDk5s2QNIw5n&index=3
- *Origens - Os Fagundes*
https://www.youtube.com/watch?v=CbKeE7sr_Q&list=PLPfg4qyEv5FMQNxbaf4feNDk5s2QNIw5n&index=3

2. Kina, slušanje glazbe

- *Fabulous Three Six (Hua San Liu)*
<https://www.youtube.com/watch?v=SER3PV95-Ms>
- *Zou Zai Yu Zhong* https://www.youtube.com/watch?v=y8y1_9y1M5A

3. Afrika, slušanje glazbe

- *Ingoma, South Africa song* https://www.youtube.com/watch?v=HAgCcJ4b_xc
- *Makala* <https://www.youtube.com/watch?v=M7ZjJ9dVrHg>
- *Pjesma berača kokosa* <https://www.youtube.com/watch?v=CxPJBcEDoZI>
- *Nhemamusasa* <https://www.youtube.com/watch?v=NTWgV7ih9Zw>

4. *Mesmerising Zulu Dance Performance: Energetic Male and Female Traditional Dancing* <https://www.youtube.com/watch?v=rK8Mc6rnvVo>

5. Knjige korištene u istraživanju Afrike

- Grupa autora (2008). *Ilustrirana obiteljska enciklopedija*. Zagreb: Leo Commerce.
- Ton Van, E. (2008). *Velike i male životinje u divljini*. Zagreb: Naša djeca.
- Coupe, R. (2011). *Otkrij i upoznaj: džungle*. Zagreb: Lusio.

- Morris, N. (1998). *Children's First Book of People And Places*. Dempsey Parr.
- (2006). *Život kao moj*. UNICEF Ured za Hrvatsku.

6. Al-Bar'ah, music and dance of Oman Dhofari valleys

7. بمناسبة العيد الوطني 52 | بن عبادي جروب OM العقاري للتطوير وجهة أغنية | الهندي الآء | الليسو راعية <https://www.youtube.com/watch?v=VDxU7SKEaFo>

8. Privola za sudjelovanje u istraživanju za sudionike fokus grupe

<p>Poštovani,</p> <p>Pozivam Vas da sudjelujete u istraživanju za potrebe izrade diplomskog rada. Riječ je o istraživanju stavova roditelja djece rane i predškolske dobi o interkulturalnom pristupu aktivnostima u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Cilj je istražiti stavove roditelja prema upoznavanju drugih kultura, pogotovo kroz glazbene aktivnosti, te važnosti koju pridaju razvoju interkulturalnih kompetencija kod djece.</p> <p>Istraživanje obuhvaća razgovor s grupom roditelja u prostoru vrtića u trajanju od 60 do 90 minuta. Razgovor će se snimati kako bi pomoću snimke bio izraden transkript razgovora. Istraživanje je anonimno, a sudionici su slobodni u bilo kojem trenutku prekinuti razgovor i napustiti istraživanje. Ukoliko su Vam potrebne dodatne informacije, slobodno mi se obratite.</p> <p>Greetings,</p> <p>You are invited to participate in the research for the purposes of creating a diploma thesis. It is about researching the attitudes of parents of preschool children about the intercultural approach to activities in early and preschool education institutions. The aim of this research is to investigate parents' attitudes towards learning about other cultures, especially through musical activities, and the parents' opinion on the importance of developing intercultural competences in children.</p> <p>The research includes a conversation with a group of parents in the kindergarten and will last 60 to 90 minutes. The conversation will be recorded in order to create a transcript of the conversation. This research is anonymous. Participants are free to end the conversation and leave the research at any time. If you need additional information, feel free to contact me.</p> <p style="text-align: right;">Marija Tulić</p>	<p style="text-align: center;">IZJAVA O PRISTANKU SUDJELOVANJA U ISTRAŽIVANJU ZA POTREBE IZRADE DIPLOMSKOGA RADA</p> <p style="text-align: center;">STATEMENT OF CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH FOR THE NEEDS OF CREATING A GRADUATE THESIS</p> <p>NAZIV ISTRAŽIVANJA: Stavovi roditelja djece rane i predškolske dobi prema interkulturalnom pristupu aktivnostima u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja</p> <p>TITLE OF RESEARCH: Attitudes of parents of preschool children towards intercultural approach to activities in early and preschool education institutions</p> <p>IME STUDENTICE/NAME OF THE STUDENT: Marija Tulić</p> <p>Pristajem sudjelovati u gore navedenom istraživanju, pod vodstvom Marije Tulić, studentice Diplomskog sveučilišnog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, s čijim sam detaljima prethodno upozna/a.</p> <p>I agree to participate in the above-mentioned research, under the guidance of Marija Tulić, a student of the University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Early and Preschool Education, with the details of which I have previously been informed.</p> <p style="text-align: right;">_____ (prints/signature)</p>
<p>Poštovani,</p> <p>Pozivam Vas da sudjelujete u istraživanju za potrebe izrade diplomskog rada. Riječ je o istraživanju stavova roditelja djece rane i predškolske dobi o interkulturalnom pristupu aktivnostima u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Cilj istraživanja je bolje shvatiti stavove roditelja prema upoznavanju drugih kultura, pogotovo kroz glazbene aktivnosti, te važnosti koju pridaju razvoju interkulturalnih kompetencija kod djece.</p> <p>Istraživanje obuhvaća razgovor s grupom roditelja u prostoru vrtića u trajanju od 60 do 90 minuta. Razgovor će se snimati kako bi pomoću snimke bio izraden transkript razgovora. Sudionici su slobodni u bilo kojem trenutku prekinuti razgovor i napustiti istraživanje. Važe ime kao ni karakteristike koje bi Vas identifikirale neće biti navedene u istraživanju.</p> <p>Ukoliko su Vam potrebne dodatne informacije, slobodno mi se obratite.</p> <p style="text-align: right;">Marija Tulić</p> <p style="text-align: center;">IZJAVA O PRISTANKU SUDJELOVANJA U ISTRAŽIVANJU ZA POTREBE IZRADE DIPLOMSKOGA RADA</p> <p>NAZIV ISTRAŽIVANJA: Stavovi roditelja djece rane i predškolske dobi prema interkulturalnom pristupu aktivnostima u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja</p> <p>IME STUDENTICE: Marija Tulić</p> <p>Pristajem sudjelovati u gore navedenom istraživanju, pod vodstvom Marije Tulić, studentice Diplomskog sveučilišnog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, s čijim sam detaljima prethodno upozna/a.</p> <p style="text-align: right;">_____ (prints)</p>	<p style="text-align: center;">IZJAVA O PRISTANKU SUDJELOVANJA U ISTRAŽIVANJU ZA POTREBE IZRADE DIPLOMSKOGA RADA</p> <p>NAZIV ISTRAŽIVANJA: Stavovi roditelja djece rane i predškolske dobi prema interkulturalnom pristupu aktivnostima u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja</p> <p>IME STUDENTICE: Marija Tulić</p> <p>Pristajem sudjelovati u gore navedenom istraživanju, pod vodstvom Marije Tulić, studentice Diplomskog sveučilišnog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, s čijim sam detaljima prethodno upozna/a.</p> <p style="text-align: right;">_____ (prints)</p>

10.1. Popis slika

- Slika 1. Istraživanje pomoću atlasa i karti
- Slika 2. Tradicionalna Brazilska dječja pjesma
- Slika 3. Suradnja s roditeljem, pripreme za proslavu Nove godine
- Slika 4. Suradnja s roditeljem, origami čestitke za djecu
- Slika 5. Tai Chi vježbe
- Slika 6. Kaligrafija
- Slika 7. Spontane glazbene aktivnosti djece
- Slika 8. Narodna pjesma iz Ghane
- Slika 9. Afričke maske, likovne aktivnosti
- Slika 10. Roditelj u skupini, tradicionalna hrana
- Slika 11. Tradicionalna odjeća Omana, igra
- Slika 12. Proučavanje arapske slovarice
- Slika 13. Roditelj u skupini, arapsko pismo
- Slika 14. Zastave svijeta u sobi dnevnoga boravka

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Marija Tulić, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistre ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mojega rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i literatura. Izjavljujem da ni jedan dio završnoga/diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, stoga ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnoga/diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 6. lipnja 2024.

Potpis



Izjava o pohrani i objavi ocjenskog rada
(završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - podcrtajte odgovarajuće)

Student/ica: Marija Tulić

Naslov rada: Interkulturalni pristup aktivnostima u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja s posebnim naglaskom na glazbene aktivnosti

Znanstveno područje i polje: Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Vrsta rada: Diplomski rad

Mentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

doc. dr. sc. Marijo Krnić

Komentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

Članovi povjerenstva (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

prof. dr. sc. Snježana Dobrota
dr. sc. Daniela Petrušić

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog ocjenskog rada (završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada.

Kao autor izjavljujem da se slažem da se moj ocjenski rad, bez naknade, trajno javno objavi u otvorenom pristupu u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti* (NN br. 119/22)).

Split, 10. 7. 2024.

Potpis studenta/studentice:



Napomena:

U slučaju potrebe ograničavanja pristupa ocjenskom radu sukladno odredbama Zakona o autorskom pravu i srodnim pravima (111/21), podnosi se obrazloženi zahtjev dekanici Filozofskog fakulteta u Splitu.