

# Uloga odgajatelja u razvoju inkluzivnih i interkulturalnih vrijednosti

---

Starčević, Kristina

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:824303>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-02-20**



*Repository / Repozitorij:*

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



**SVEUČILIŠTE U RIJECI**  
**UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI**

**Kristina Starčević**

**Uloga odgajatelja u razvoju inkluzivnih i interkulturalnih  
vrijednosti**

**DIPLOMSKI RAD**

**Rijeka, 2021.**



**SVEUČILIŠTE U RIJECI**  
**UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI**  
**Diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja**

**Uloga odgajatelja u razvoju inkluzivnih i interkulturalnih  
vrijednosti**

**DIPLOMSKI RAD**

**Predmet: Savjetovanje**

**Mentor: izv.prof.dr.sc. Sanja Skočić Mihić**

**Student: Kristina Starčević**

**Matični broj: 0115067732 (2930)**

**U Rijeci, srpanj 2021.**

## ZAHVALE

Poštovanoj profesorici dr.sc. Skočić Mihić želim uputiti veliko „hvala“ na svim smjernicama i na svojoj podršci u pisanju rada, ali najveće joj „hvala“ na osjećaju, stavu i toplini koje profesorica prenosi kroz svoj rad, uvijek.

Mojoj dragoj mami i sestri želim iskazati zahvalnost na svojoj podršci i ljubavi koju su mi iskazivale na praktične načine - kako bih uopće mogla studirati uz posao te ostvariti ovaj rad. Veliko im hvala na tome.

Mojoj dragoj prijateljici Matei hvala što me uvijek podsjećala na smijeh, radost i neprocjenjivu vrijednost prijateljstva. Veselim se još mnogim radosnim trenucima koji nas čekaju.

## **IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI**

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.“

Potpis studentice:

---

Kristina Starčević

## SAŽETAK

U suvremenom društvu obilježenom sve jačim utjecajima globalizacije ispreplitanje različitih kultura neizbježna je pojava koja neizbježno utječe na način življenja. Kulturni kontekst nužno utječe i na trendove odgoja i obrazovanja koji su pod stalnim i sve intenzivnijim utjecajima ovih procesa. Cilj ovog diplomskog rada je dati pregled istraživanja koja ispituju obrazovanje za interkulturalne vrijednosti. Metodom sustavnog pregleda literature analizirani su radovi iz WOS baze podataka. Pretraživanjem online baza podataka, u nastavku će se dati pregled recentnih spoznaja o interkulturalizmu. Od radova objavljenih u posljednjih 11 godina u međunarodnom odgojno-obrazovnom istraživačkom području izdvojeno je 14 relevantnih istraživanja. Pregledom i analizom istraživanja vidi se da je u najvećoj mjeri bio prisutan kvalitativni pristup. Najčešći oblik provođenja istraživanja jest intervju, pri čemu najzastupljeniji uzorak čine nastavnici/učitelji.

Ključne riječi: interkulturalizam, vrijednosti, obrazovanje, odgajatelji

## **ABSTRACT**

In a modern society marked by the growing influences of globalization, the intertwining of different cultures is an inevitable phenomenon that inevitably affects the way of life. The cultural context necessarily influences the trends of upbringing and education that are under the constant and increasingly more intense influences of these processes. The aim of this thesis is to provide an overview of research examining education for intercultural values. Selected papers from the WOS database will be investigated by the method of systematic literature review. Search of online databases resulted with an overview of the latest insights on interculturalism. From the papers published in the last 11 years in the international educational research area, 14 relevant researches have been singled out. A review and analysis of the research shows that a qualitative approach was the most used approach. The most common form of research is an interview, with teachers as the most common sample.

Keywords: interculturalism, values, education, early years educators



## SADRŽAJ

|  |    |
|--|----|
| 1. UVOD  | 1  |
| 1.1. INKLUZIVNO OBRAZOVANJE I VRIJEDNOSTI  | 2  |
| 1.1.1. Inkluzivno obrazovanje  | 4  |
| 1.1.2. Inkluzivne vrijednosti  | 5  |
| 1.2. INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE I VRIJEDNOSTI   | 6  |
| 1.2.1. Razlikovanje pojmova multikulturalizam i interkulturizam  | 7  |
| 1.2.2. Interkulturalno obrazovanje i vrijednosti   | 10 |
| 1.3. RAZVOJ INKLUZIVNIH I INTERKULTURALNIH VRIJEDNOSTI U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU               | 13 |
| 1.3.1. Interkulturalne kompetencije odgajatelja  | 15 |
| 1.3.2. Profesionalni razvoj odgajatelja za interkulturalno obrazovanje i vrijednosti                             | 18 |
| 1.3.3. Obrazovanje za interkulturalizam u teoriji ekoloških sustava  | 22 |
| 1.3.5. Organizacijski uvjeti za interkulturalno obrazovanje  | 28 |
| 2. PROBLEM I CILJ RADA   | 30 |
| 3. METODA  | 31 |
| 3.1. Istraživačka pitanja  | 31 |
| 3.2. Kriteriji izbora radova i procedura   | 32 |
| 3.3. Kriteriji za uključivanje i isključivanje   | 33 |
| 3.4. Ekstrakcija podataka  | 34 |
| 3.5. Sinteza podataka  | 37 |
| 4. REZULTATI   | 38 |
| 4.1. Broj objavljenih radova u razdoblju od 2010. godine do 2021. godine u bazi WOS                              | 38 |
| 4.2. Geografska zastupljenost država autora u publiciranim radovima te učestalost suradnje u publiciranju radova | 42 |
| 4.3. Vrsta i dizajn radova   | 45 |
| 4.4. Časopisi u kojima su radovi objavljeni  | 46 |
| 4.5. Ključne riječi navedene prema godini izdanja publikacije  | 47 |

|                                   |    |
|-----------------------------------|----|
| 4.6. Ciljevi istraživanja         | 49 |
| 4.7. Sudionici istraživanja       | 52 |
| 4.8. Mjerni instrumenti           | 54 |
| 4.9. Dobiveni nalazi istraživanja | 55 |
| 5. ZAKLJUČAK                      | 58 |
| LITERATURA                        | 61 |

## 1. UVOD

U suvremenom svijetu sve raznolikijih i raširenijih globalnih trendova interkulturalnost postaje tema koja se ne može zaobići (Zuzevičiūtė i sur., 2017). Upravo se u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koje predstavljaju mjesta prvih izvan obiteljskih mjesta socijalizacije djeca susreću s različitosti (Bedeković i Šimić, 2018). Različitosti među djecom u ustanovama sve su veće, a time raste i potreba za razvojem vrijednostima interkulturalnosti (Boneta i sur., 2013).

Ovim će se radom dati pregled teorijskih spoznaja o interkulturalnosti u kontekstu inkluzivnog obrazovanja te važnosti razvoja obrazovanja za interkulturalizam već od najranije dobi. Analizirat će se s dva aspekta: s jedne strane razvoj interkulturalnog obrazovanja u okruženju za prihvaćanje različitosti i spremnosti djece za sudjelovanje u interkulturalnom svijetu, a s druge strane s osvrtom na važnost za razumijevanje i pravilan pristup djeci manjinskih skupina koja su u riziku od socijalne isključenosti pri čemu rani i predškolski odgoj i obrazovanje ima osobitu važnost te može imati presudnu ulogu u izjednačavanju njihovih mogućnosti i inkluziju (Skočić Mihić, neobjavljen rad).

Susretanjem mnogih kultura i njihovim ispreplitanjem komunikacija s ljudima različitog porijekla, religije i svjetonazora postaje ne samo važna, već i nužna, a odnos koji pritom nastaje treba biti kvalitetan i za sve sudionike imati pozitivan ishod što se može postići ukoliko se temelji na idejama inkluzije i interkulturalizma (Bedeković i Šimić, 2018).

## **1.1. INKLUZIVNO OBRAZOVANJE I VRIJEDNOSTI**

Inkluzija je proces koji se temelji na filozofiji da su svi ljudi sposobni za učenje, razvijanje i da imaju pravo biti dijelom događanja koja se odvijaju u njihovoj zajednici te pretpostavlja promjenu ustajalih vrijednosti sveukupne zajednice (Kobešćak, 2003). Predstavlja prihvaćanje i pružanje okvira u kojem će sva djeca, bez obzira na sposobnost, spol, jezik ili kulturno podrijetlo, biti jednako vrednovana, s njima će se postupati s poštovanjem i pružati im se jednake mogućnosti (Cologon, 2014).

U svojim temeljima inkluzija je koncept koji predstavlja vjerovanje u razvoj individualnih potreba svakog djeteta i svake obitelji koja je poslala dijete u ustanovu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje ili školu, na način da su djeci ponuđeni mogućnost izbora, poticaj na daljnji razvoj i učenje, aktivno stjecanje znanja te se stvara povezanost i suradnja s obiteljima djece (Salend, 2004). Bavi se uključivanjem u sudjelovanje svih učitelja i njihovih učenika, obitelji učenika i svog osoblja u proces odgoja i obrazovanja (Booth, 2005), a uspješna je inkluzija u ranom djetinjstvu ono što će postaviti temelje za uspješno funkcioniranje djeteta u odrasloj dobi (Daniels i Stafford, 2003). Stoga je od presudne važnosti da se u odgojno-obrazovnim institucijama pruža prilika djeci s teškoćama razvijati mreže potpore i socijalnih veza s djecom u svom okruženju (Kobešćak, 2003). Kvalitetna inkluzija može se postići jedino stalnim kritičkim promišljanjem, kroz postupak ispitivanja stavova i praksi, te je ključna odgovornost svakog odgojno-obrazovnog stručnjaka u stvaranju istinske inkluzije (Cologon, 2014).

Inkluzija se kao pojam pojavljuje u anglo-američkim državama kao termin koji se odnosi na filozofiju prihvaćanja i kreiranje okoline gdje sva djeca, bez obzira na njihovo porijeklo ili posebnu potrebu imaju pravo biti jednako prihvaćena, prema njima se odnosi s poštovanjem te imaju jednake mogućnosti i prilike za napredovanje (Kiš-Glavaš, 1999). Iako nema široko prihvaćene definicije inkluzije i točno se značenje termina mijenjalo kroz vrijeme (Odom i Diamond, 1998), Lorenz (2002) ističe da se pojam inkluzije koristi na

različite načine i često ima drugačija značenja. Anić (1999) navodi da je inkluzija stanje uključenosti i sudjelovanja u nečem drugom te dolazi od latinske riječi *inclusio*, a inkluzivan je pojam koji označava onog koji uključuje, obuhvaća, sadržava, koji je u nečemu.

Inkluzija je iznimno složen i trajan proces, stoga je potrebno vrijeme i predanost ako se u zajednici želi razviti jasno razumijevanje i kvalitetno primjenjivanje inkluzije u praksi (Cologon, 2014). Inkluzija je pristup zasnovan na pravima i kao takav stvara priliku napredovanja te kada se manifestira u vidu inkluzivnog obrazovanja, inkluzija nije čin "dobročinitelja", već prijeko potrebno komponenta funkcionirajućeg društva (Cologon, 2014).

### 1.1.1. Inkluzivno obrazovanje

Inkluzivno obrazovanje pojam je koji označava odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama i tipičnih učenika u sklopu odgoja i obrazovanja koje se provodi u redovnim školama (Rafferty i sur., 2010, prema Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, 2016). Podrazumijeva prihvaćanje ljudske raznolikosti i vrednovanje te podržavanje pripadnosti i sudjelovanje svih ljudi (Cologon, 2014).

U skladu s međunarodnim konvencijama (Konvencija o pravima osoba s invaliditetom, 2007) hrvatska je obrazovna politika inkluzivna i nastoji osigurati sudjelovanje učenika s teškoćama u redovnim programima odgojno-obrazovnog sustava (Državni pedagoški standard osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja, 2008; Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama, prema Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, 2016).

Istraživanja pružaju dokaze da je inkluzivno obrazovanje bolje za sve, te da u ranom i predškolskom odgoju ima potencijal za pozitivne društvene promjene - čak i transformaciju društva (Cologon, 2014). Ono osigurava dobrobit, ne samo pojedinaca ili skupine, već društva u cijelosti (Daniels i Stafford, 2003):

Kulturna i obrazovna transformacija potrebna je za borbu protiv diskriminacije i predrasuda u svim oblicima, a inkluzivno obrazovanje je proces koji se događa u svakodnevnim trenucima u bilo kojem obrazovnom okruženju i zahtijeva trajno zalaganje i promišljanje odgojno-obrazovnih stručnjaka (Cologon, 2014). Booth (2011) ističe da provođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja podrazumijeva postupanje usklađeno s inkluzivnim vrijednostima.

### **1.1.2. Inkluzivne vrijednosti**

Djeca s teškoćama su unutar obrazovanja često izložena raznim isključujućim pritiscima i diskriminaciji u odnosu na njihove teškoće (Booth, 2005). Da bi podržavanje prava sve djece i pružanje obrazovanja bez diskriminatornih uvjerenja i stavova bilo moguće, od iznimne važnosti razvoj i provođenje u djelo inkluzivnih vrijednosti, politike i prakse (Cologon, 2014).

Booth navodi (2011) da nas vrijednosti „guraju“ naprijed, daju nam osjećaj smjera i definiraju odredište. Inkluzivnost nužno pretpostavlja vrijednosti na kojima se temelji jer su vrijednosti uvijek temeljne smjernice i poticaji za djelovanje (Booth, 2011). Inkluzija se sve češće opisuje kao proces stavljanja vrijednosti u akciju pri čemu se misli na vrijednosti jednakosti, sudjelovanja, zajedništva, suosjećanja, poštivanja različitosti, poštenja, prava, radosti i održivosti (Booth, 2005).

Inkluzivne vrijednosti su temeljne smjernice koje usmjeravaju i podupiru djelovanje u odnosu na druge, zbog čega se programi pripremanja učitelja često usredotočuju na vrijednosti kako bi se pomoću njih postiglo bolje ishode za svu djecu u školi (Mergler i sur., 2016). Odgojno-obrazovni stručnjaci koji se vode inkluzivnim vrijednostima fleksibilniji, vještiji i samopouzdaniji (Cologon, 2014) zbog čega se u kontekstu integracije mnogih zemalja u Europsku Uniju sve veći naglasak stavlja na obrazovanje o inkluzivnim i interkulturalnim vrijednostima (Enache i sur., 2019).

## **1.2. INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE I VRIJEDNOSTI**

Teorija interkulturalizma raspravlja o tome kako učiniti društvo kohezivnijim i omogućiti integraciju ljudima iz različitih kultura (Wang, 2017). Interkulturalizmom razvijamo pozitivne odnose prema drugim kulturama kojima je cilj razmjena i obogaćivanje iskustava (Bešter i Medvešek, 2016).

Interkulturalizam karakteriziraju inkluzija, kohezija i interkulturalnost dijaloga te ti koncepti funkcioniraju cjelovito unutar zajedničkog društva, a upravo je interkulturalizam prvi korak u sukobljavanju s napetostima između različitih skupina na temelju zajedničkih vrijednosti (Wang, 2017).

Kroz interkulturalni dijalog članovi različitih skupina surađuju u postizanju zajedničkih ciljeva i to dovodi do smanjenja međugrupnih predrasuda (Wang, 2017) te se u interkulturalnom odnosu otkrivaju međusobne sličnosti i razlike (Bešter i Medvešek, 2016).



### **1.2.1. Razlikovanje pojmova multikulturalizam i interkulturalizam**

Pojmovi multikulturalizam i interkulturalizam često se koriste kao sinonimi, premda označavaju različite pojmove koji imaju različito značenje. Oba termina sadržan pojam kultura. Enache i suradnici (2019) ističu da se elementi kulture manifestiraju odnosima među članovima istih i drugih društveno-kulturnih skupina i omogućuju im da žive zajedno. Kulturna raznolikost sve je prisutnija značajka modernih društava i toleriranje tih kulturnih različitosti nužni je uvjet za stvaranje društva koje se temelji na vrijednostima interkulturalnosti (Boneta i sur. 2013).

Društvene znanosti razlikuju četiri temeljna koncepta shvaćanja kulturne raznolikosti: multikulturalizam, interkulturalizam, transkulturalizam i plurikulturalizam (Dragojević, 1999, prema Boneta i sur., 2013). Dok se multikulturalizam odnosi na istovremeno postojanje više kultura na određenom prostoru, i time na obvezu vlasti da se prema svim kulturama, a osobito onim manjinskim, osiguraju ista prava, interkulturalizam označava i susretanje, odnos, komunikaciju, uvažavanje, dijalog, uvažavanje i interakciju različitih kultura (Boneta i sur. 2013).

Multikulturalno razmišljanje pomaže djeci razmišljati o vlastitoj perspektivi, kulturi i identitetu, a zatim i o identitetima drugih, pomaže da nauče cijeniti različita uvjerenja i vrijednosti, da steknu potrebno razumijevanje za napredak prema mirnijem i održivijem svijetu (Savva, Stanfield, 2018). Multikulturalnost i multikulturalno razmišljanje na više je načina definirano od strane raznih organizacija te se mnoge definicije temelje na tome da su interkulturalno razumijevanje i globalni angažman kamen temeljac multikulturalnog razmišljanja (Savva i Stanfield, 2018), te se u akademskim raspravama sugerira se da se pojam „multikulturalizam“ može zamijeniti pojmom „interkulturalizmom“ (Stokke i Lybæk, 2018).

Tumačenje interkulturalizma trenutno većinom počiva na pogrešno izvedenom značenju iz multikulturalizma koja ne odražava njegov povijesni razvoj niti njegovu suvremenu manifestaciju u različitim područjima (Elias i sur., 2020). Interkulturalizam uključuje kretanje izvan pasivnog prihvaćanja multikulturalne činjenice da više kultura mogu učinkovito postojati u društvu i umjesto toga ide korak dalje i promiče dijalog i interakciju među kulturama (Wang, 2017). Savva i Stanfield (2018) koncept interkulturalizma opisuju kao slojeviti i složeni koncept koji opisuje način razmišljanja, bivanja i djelovanja koji je karakteriziran otvorenosću prema svijetu i prepoznavanju duboke međusobne povezanosti pojedinca s drugima.

U današnje vrijeme interkulturalizam je široko prihvaćen kao najprikladniji model za rješavanje kulturne raznolikosti (Piršl i sur., 2016). Upravo interkulturalizam ima bitnu ulogu u povećanju trenutne razine raznolikosti unutar suvremenog društva te pruža odgovore na pitanja koja se postavljaju pojavom ovog fenomena globalizacije (Wang, 2017). Još uvijek ne postoji jasno prihvaćena definicija interkulturalizma, ali možemo reći da se interkulturalizam odnosi na poštivanje razlika i aktivnu suradnju između različitih kultura u svim dimenzijama života, potiče razumijevanje toleranciju i uvažavanje (Piršl i sur., 2016).

Interkulturalni teoretičari stavljaju naglasak na promicanje interkulturnog dijaloga, interakciju i razmjenu, ne samo u školama, na radnim mjestima i u zajednicama, već i na organizacijskoj, institucionalnoj i međunarodnoj razini (Wang, 2017). Suočeni s posebno složenim problemima današnjeg društva, sve više ljudi vidi interkulturalno obrazovanje kao ključno dio rješenja te mnogi vjeruju da je kulturna raznolikost prilika, blago koje bi trebalo iskoristiti za opće dobro (Enache i sur., 2019).

Navedeni koncepti funkcioniraju cjelovito unutar zajedničkog društva, a upravo je interkulturalizam prvi korak u sukobljavanju s napetostima između različitih skupina na temelju zajedničkih vrijednosti (Wang, 2017).

Interkulturalizam otvara prostor za dijalog gdje manjine, pojedinačno i kolektivno, mogu pronaći svoj glas i pregovarati o vlastitom identitetu i interesima, kao i o zajedničkim

vrijednostima šireg društva (Stokke i Lybæk, 2018). Interkulturalizam predlaže prava različitih skupina, kao i socijalnu koheziju koju može zaštititi interkulturalnim dijalogom, koji treba poduzeti na način da je na univerzalnim vrijednostima ljudskog dostojanstva, ljudskih prava i vladavina zakona (Barrett, 2011, prema Wang, 2017).

Interkulturalizmom ne samo da težimo upoznati koncept različitosti, već upoznajemo i vlastiti identitet, otkrivamo “vlastito ja“ (Bešter i Medvešek, 2016). Interkulturalizam doprinosi jednake mogućnosti za obrazovanje i očuvanje različitosti, stvaranje tolerancije i otvorenosti prema različitim vrijednostima i ponašanjima, te ističe važnost specifičnih kultura i običaja (Bešter i Medvešek, 2016).

### 1.2.2. Interkulturalno obrazovanje i vrijednosti

Porastom globalizacije, migracijskih procesa te vjerski i etnički motiviranih sukoba raste i potreba za uvođenjem interkulturalnog obrazovanja, demokratskim vrijednostima na kojima se temelji te poticanjem društvene kohezije i shvaćanja različitosti kao bogatstva koje odgovoriti na izazove suvremenog društva (Bartulović i Kušević, 2016).

Interkulturalno obrazovanje predstavlja interakciju ljudi, religija, kultura, govornika različitih jezika koji imaju različita mišljenja i stavove te je ovakvo obrazovanje glavni resurs u rješavanju kulturnih razlika (načela, vrijednosti, tradicija itd.) kao i drugih razlika (rodnih, socijalnih, ekonomskih razlika, itd.) (Chiriac i Panciuc, 2015). Interkulturalno obrazovanje je obrazovanje koje osposobljava za prihvaćanje i poštovanje različitih kultura koje postoje u tradicionalnom društvu i koje se mijenjaju kontaktu s drugim kulturama, čime ta raznolikost može postati bogatstvo koje obogaćuje kulturni, društveni i ekonomski aspekt života (Chiriac i Panciuc, 2015).

Autorice Bartulović i Kušević navode da je *„Temeljni cilj interkulturalnoga obrazovanja omogućavanje kvalitetnoga obrazovanja za sve učenice – ne s obzirom na ili usprkos njihovim razlikama, nego tako da te razlike uzimamo kao temelj autentičnosti i svrhovitosti odgojno-obrazovnoga procesa“* (2016:8) te, tumači Skočić Mihić, rastuća heterogenost društava, globalizacijski trendovi, migracijski valovi i vjerski sukobi su razlozi zbog čega interkulturalno obrazovanje treba razumjeti kao nužnost, a ne potrebu koja bi se trebala realizirati (Skočić Mihić, usmena korespondencija).

Interkulturalno je obrazovanje, tumače Autorice Bartulović i Kušević *„usmjereno prvenstveno prema promicanju različitosti kao društvenoga bogatstva, a takvo shvaćanje različitosti svrhu obrazovanja ne pronalazi u učenju i znanju kao svršenim, performativnim kategorijama, već u mišljenju, razumijevanju i bogatstvu odnosa u koje ulazimo u procesu poučavanja i učenja. Nadalje, interkulturalno obrazovanje je usmjereno na analizu opresivnih društvenih odnosa, borbu protiv predrasuda i diskriminacije te transformaciju društva prema stanju pravednosti. Ono želi učenice obrazovati kao autonomne, misleće, hrabre i*

*empatične subjektice koje aktivno i angažirano sudjeluju u osmišljavanju svojih života i pridonose zajednici u kojoj žive“ (2016:8).*

Interkulturalno obrazovanje je pristup kulturnoj raznolikosti koji uzima u obzir kulturne, rodne, socijalne i ekonomske posebnosti te pokušava izbjeći rizike koji proizlaze iz svih vrsta nejednakosti i razlika, a u literaturi se često koristi kao sinonim za odgoj za mir, obrazovanje o toleranciji, obrazovanje o nediskriminaciji, građansko obrazovanje (Krajčar, 2019).

Zadaća interkulturalnog obrazovanja jest omogućiti djeci razvoj kritičkog mišljenja prema sebi i drugima, spoznati svijet oko sebe i neposrednim iskustvom omogućiti usvajanje interkulturalnih kompetencija (Bešter i Medvešek, 2016). Cilj interkulturalnog obrazovanja je razvijanje obrazovanja za sve u duhu prepoznavanja razlika koje postoje u istom društvu, a manje obrazovanja za različite kultura, jer bi ono uključivalo određeni odmak i izolaciju kulturne skupine (Enache i sur., 2019).

Kada govorimo o interkulturalnim vrijednostima, trebamo spomenuti da su pojam vrijednosti promjenjiva kategorija ovisna o promjenama u društvu (Boghian, 2013). Stupanj prihvaćanja vrijednosti u društvu, u velikoj mjeri ovisi o znanju, kompetencijama u demokratskom društvu (Boghian, 2013).

Interkulturalne se vrijednosti mogu steći specifičnim učenjem ponašanja unutar formalnog ili neformalnog obrazovanja (Krajčar, 2019), Sastavni dio interkulturalnih vrijednosti nisu primarno teoretska znanja o drugim kulturama, već znanja o socijalnim skupinama i identitetu tih skupina, njihovom načinu djelovanja i življenja te interakcijskim procesima, a na ta se znanja oslanjaju vještine i sposobnosti tumačenja procesa iz drugih kultura (Boneta i sur., 2013).

Učenje o interkulturalnim vrijednostima počinje već u najranijoj dobi, stoga je uloga ranog i predškolskog odgoja od velike važnosti za razvoj interkulturalnih kompetencija i vrijednosti kod djece (Mlinarević i Zec, 2020).

Interkulturalni teoretičari stavljaju naglasak na promicanje interkulturalnog dijaloga, interakciju i razmjenu, ne samo u školama, na radnim mjestima i u zajednicama, već i na organizacijskoj, institucionalnoj i međunarodnoj razini (Wang, 2017). Suočeni s posebno složenim problemima današnjeg društva, sve više i više ljudi vidi interkulturalno obrazovanje kao ključno dio rješenja te mnogi vjeruju da je kulturna raznolikost prilika, blago koje bi trebalo iskoristiti za opće dobro (Enache i sur., 2019).

### **1.3. RAZVOJ INKLUZIVNIH I INTERKULTURALNIH VRIJEDNOSTI U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU**

Prema novoj paradigmi predškolskog odgoja, Antolić Majcen i Pribela-Hodap (2017) navode da ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje postaje prije svega mjesto življenja igre i učenja djece u kojem je ono konstruktor i kreator vlastitog razvoja te svog odgoja i obrazovanja. Ističu da je odrasla osoba samo pomagač koji podupire i podržava dijete u zajedničkom i samostalnom učenju i igri prije svega stvaranjem samih uvjeta u okruženju djeteta, a ne izravnim podučavanjem ili kontrolom, već integralnim djelovanjem na sve dijelove njegovog razvoja i odgoja i osiguravanjem optimalnih uvjeta za njegov razvoj i učenje kako bi dijete ostvarilo svoj puni potencijal.

Slunjski (2009) objašnjava da je za suvremeni rani i predškolski i obrazovanje karakterističan holistički pristup kako u tumačenju cjeline konteksta pojedine ustanove, tako i na razini odgoja i obrazovanja svakog pojedinog djeteta. Kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja upućuje na to da je učenje djeteta cjelovito i da bi odgojno-obrazovni proces trebao biti prilagodljiv konkretnim potrebama, sposobnostima i interesima djece (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

U gore opisanom kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, razvoj interkulturalnog obrazovanja i vrijednosti ima istaknuto mjesto, a vrijednosti i postupci odgajatelja za razvoj interkulturalnog obrazovanja ogleda se u različitim segmentima kao što su oblikovanje prostora, poticanjem i podrškom razvoja interkulturalnog obrazovanja i vrijednosti, poticanjem interkulturalnog dijaloga i slično, jer, tumače Enache i sur. (2019) je obrazovanje osmišljeno iz interkulturalne perspektive takvo da prihvaća vrijednosti kao što su tolerancija, uzajamno poštivanje, jednakost i komplementarnost vrijednosti, obrazovanje koristi duhovne razlike i lokalne vrijednosti, pridružujući ih općim vrijednostima zajednice izvan odgojno-obrazovnih ustanova i kroz neformalne aktivnosti.

Jednu od važnijih uloga kada se radi o postizanju društvene tolerancije na različitost, interkulturalni odnos i inkluziju imaju suvremeno stvarani kurikulumi ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje koji navode sadržaje, programe i metode kojima se odgajatelji vode u provođenju odgojno-obrazovnog procesa u multikulturalnom društvu i uspješnoj realizaciji društvenih ciljeva (Boneta i sur., 2013).

Kroz odgojno-obrazovni proces djecu se potiče internalizirati vrijednosti interkulturalizma, a prije svega vrijednost tolerancije koja je u srži suvremene paradigme odgoja. Istraživanja potvrđuju da obrazovanje ima takav učinak da se dužim zadržavanjem u obrazovnom sustavu, odnosno rastom obrazovnog postignuća, smanjuje razina netolerancije i predrasuda u pojedinca (Boneta i sur., 2013). Odgajatelji imaju posebno veliku odgovornost kod provođenja interkulturalnog obrazovanja te bitnu ulogu kod poticanja interkulturalizma (Mlinarević i Zec, 2020).



### **1.3.1. Interkulturalne kompetencije odgajatelja**

U suvremenom demokratski i humano orijentiranom društvu i trenutnom kontekstu odgoja i obrazovanja ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje prvo je mjesto formalne izvan obiteljske socijalizacije (Sierra Huedo i Fernández Romero, 2020). Ističu da je to mjesto najranijeg institucionalnog prenošenja društveno prihvaćenih normi i vrijednosti kao što su inkluzivne i interkulturalne vrijednosti.

Nadalje, kako objašnjavaju od velike važnosti je razvoj interkulturalnih kompetencija odgojno-obrazovnih stručnjaka, odnosno odgojitelja koji imaju bitnu ulogu kod razvijanja interkulturalnih kompetencija kod djece (Boneta i sur., 2013). Da bi mogli uspješno provoditi interkulturalni odgoj i obrazovanje, odgajatelji trebaju i sami posjedovati i graditi svoje interkulturalne kompetencije.

Ključne uloge u uspješnoj realizaciji društvenih ciljeva, koji se tu ostvaruju, ima kurikulum i vrijednosni sustav odgojitelja ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, a ako vrijednosni sustav odgojitelja ne uključuje vrijednost tolerancije različitosti, ni najbolje napisani planovi i programi ne mogu imati željeni društveni učinak (Boneta i sur., 2013).

U neposrednim odgojno-obrazovnom radu od iznimne važnosti da odgajatelj potiče različitost, razvoj interkulturalnih vrijednosti, da je svjestan kulturne osjetljivosti sličnosti i razlika različitih kultura (Mandarić Vukušić, 2014).

Kulturalna osjetljivost osobina je koja se stječe učenjem, produbljivanjem znanja, a interkulturalno kompetentan odgajatelj trebao bi posjedovati sposobnost sagledavanja problematike iz učenikove perspektive s obzirom na njegovo kulturno podrijetlo (Mandarić Vukušić, 2014).

Interkulturalni učitelj jest onaj učitelj koji ima razvijene interpersonalne, pedagoške, didaktičke, metodičke, organizacijske i suradničke kompetencije, a uz to provodi refleksiju i samoevaluaciju svoga rada (Mandarić Vukušić, 2014).

Značajnost uloge odgajatelja u procesu interkulturalnog odgoja i obrazovanja prepoznaje se u tome da je njegova uloga sve više promatrana kao ona suradnika, stvaraoca i moderatora interkulturalnog odnosa koji je usmjeren oblikovanju kulture ravnopravne, inkluzivne interakcije koja potiče djecu na će otvorenost za uočavanje, upoznavanje i prihvaćanje različitog (Boneta i sur., 2013).

Piršl i suradnici (2016) ističu 4 kategorije interkulturalnih kompetencija odgajatelja. Prva kategorija jest znanje koje odgajatelji trebaju imati o interkulturalizmu, kulturama, vrijednostima i običajima. Zatim, vještine, odnose se na način implementiranja znanja u odgojno-obrazovnoj praksi (Piršl i sur., 2016).

Osobne kvalitete, a to su tolerancija, fleksibilnost, strpljivost, entuzijizam u radu te bi odgajatelji trebali biti etični, tj. poznavati etička načela, biti svjesni o pritiscima u suvremenom društvu nad pojedincima. Navedene kompetencije, kako pišu Piršl i suradnici (2016) trebale bi biti isprepletene jedna s drugom te bi trebale karakterizirati sastavni dio interkulturalnih kompetencija odgajatelja.

Bendeković i Šimić (2018) raspravljaju o trima dimenzijama interkulturalnih kompetencija, a to su kognitivna, afektivna i ponašajna. Kognitivna se odnosi na poznavanje određene kulture, običaja i vrijednosti (Piršl i sur., 2016).

Afektivna se odnosi na spremnost, otvorenost i suradnju, dok se ponašajna odnosi na to kako odgajatelj interpretira značenje ideje ili načela (Piršl i sur., 2016). Interkulturalno kompetentan odgajatelj trebao bi posjedovati vrijednosti poput strpljivosti, radoznalosti te, ponajprije otvorenosti prema kulturnim različitostima (Piršl i sur., 2016).

Pri svakodnevnom kontaktu s djetetom i najčešće članovima obitelji djeteta, odgajatelj treba biti model djelovanja na temelju inkluzivnih i interkulturalnih vrijednosti, uključujući znanja o sličnosti i razlikama među ljudima i kako pomoći članovima obitelji u poduzimanju akcija koje će rezultirati poticanjem razvijanja inkluzivnih vrijednosti kod njihove djece (Salend, 2004).

Mandarić Vukušić (2014) tvrdi da bi odgajatelj trebao djecu poticati na kritičko promišljanje, nuditi aktivnosti koje potiču na istraživanje i otkrivanje, poticati na igru uloga, iznošenje vlastite argumentacije i to sve u cilju poštivanja različitosti (Mandarić Vukušić, 2014)

Svoje djelovanje odgajatelj treba temeljiti na vrijednostima poželjnima za promicanje interkulturalnog odgoja i obrazovanja, te je potrebno promatrati odnos odgajatelja prema kulturno drugačijoj djeci, gdje pitanje građenja interkulturalne kompetencije postaje od najveće važnosti u suočavanju s svakodnevnim izazovima sve veće potrebe osposobljavanja za stil života u kojemu različitost doživljava kao vrijednost, razvija razinu tolerancije prema različitostima koja im omogućuje djelovanje usmjereno na promoviranje jednakih mogućnosti za individualni rast i razvoj sve djece, bez obzira na njihovo kulturno podrijetlo (Boneta i sur., 2013).

Salend (2004) tumači da odgajatelji mogu pomoći obiteljima djece s teškoćama u razvoju na razne praktično provedive načine, primjerice tako da ih izravno povežu s izvorima informacija, radionicama i materijalima koji se bave temama poput toga kako se nositi sa stresom, pokazati empatiju, kako se nositi sa odbijanjem, sukobima i slično, a Hercigonja (2017) piše o tome da odgajatelj treba potaknuti istraživački duh djece kako bi argumentirano analizirali različite kulture.

Salend (2004) navodi jedan primjer praktičnog djelovanja za podizanje svijesti o inkluzivnim vrijednostima u vidu lutkarske predstave s lutkama koje predstavljaju djecu s posebnim potrebama u stvarnim životnim situacijama. Lutke potiču publiku da istražiti njihove osjećaje prema pojedincima s invaliditetom i postavljati pitanja o osobama sa specifičnim invaliditetom (Salend, 2004).

Stjecanje interkulturalnih kompetencija zahtijeva cjeloživotno učenje i dio je profesionalnog razvoja odgajatelja (Bešter i Medvešek, 2016) koji bi odgajatelj trebao produbljivati svoja znanja te surađivati sa lokalnom i širom zajednicom u cilju refleksije vlastitih interkulturalnih kompetencija i profesionalnog usavršavanja (Hercigonja, 2017).

### 1.3.2. Profesionalni razvoj odgajatelja za interkulturalno obrazovanje i vrijednosti

Obrazovanje odgajatelja, organizacija i kvaliteta odgojno-obrazovnog sustava u velikoj mjeri determiniraju budućnost pojedinca i društva u globaliziranom svijetu (Piršl i sur., 2016). Da bi se odgojno-obrazovna ustanova mogla unapređivati i mijenjati, njeni subjekti trebaju kontinuirano učiti (Vujičić i sur., 2016).

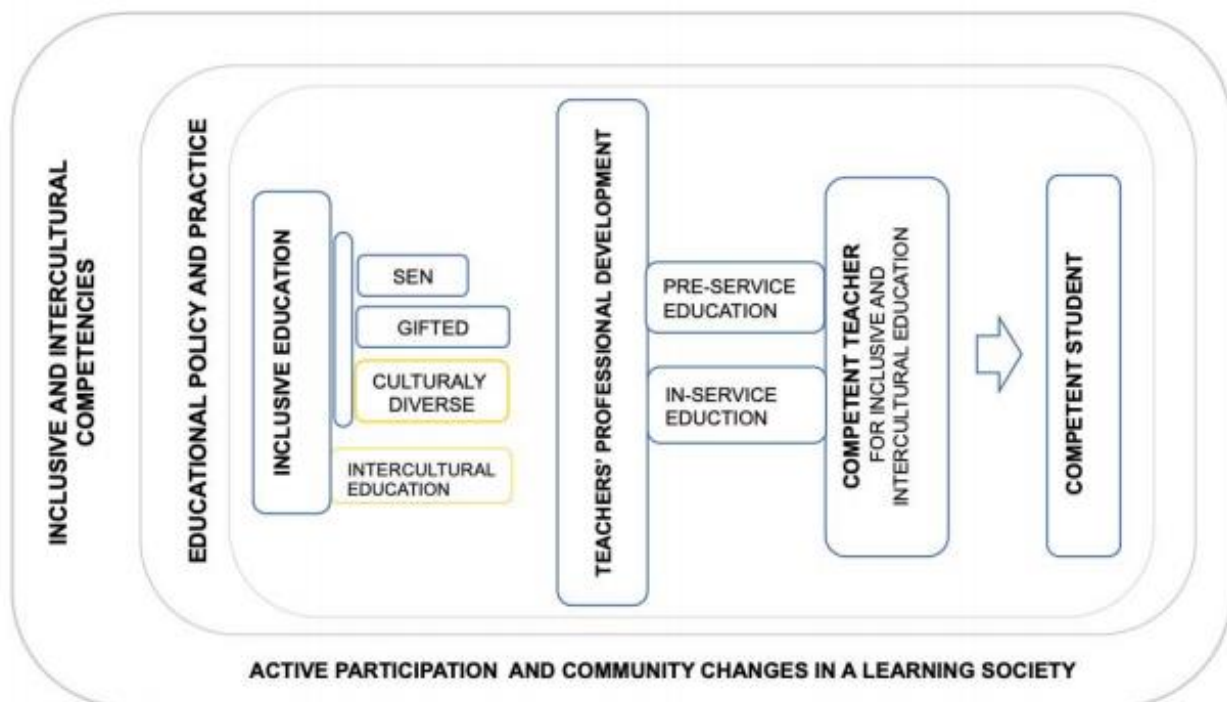
Slunjski objašnjava da se koncept organizacije koja sudjeluje u trajnom procesu učenja, više nego na bilo koju drugu organizaciju, odnosi na odgojno-obrazovne organizacije zbog toga što su upravo one te koje pripremaju mlade naraštaje za snalaženje u svijetu budućnosti, u okruženju koji je promjenjivo i nepredvidivo (Vujičić i sur., 2016), a samo se „iznutra“, od odgajatelja i drugih stručnih djelatnika ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, može ostvarivati kvalitetna odgojno-obrazovna praksa i adekvatna primjena Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

Kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje nalaže da posebno mjesto kod profesionalnog usavršavanja zauzimaju profesionalne zajednice učenja koje su usmjerene poticanju odgajatelja i svih drugih subjekata odgojno-obrazovnog procesa da se kontinuirano profesionalno usavršavaju dijeleći uvide i znanja (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014), koje Slunjski opisuje kao skupinu ljudi koji su povezani u cjelinu svojim djelovanjem, a čiji su uvjeti življenja isprepleteni (Slunjski, 2006).

Jedino primjereno kontinuirano profesionalno učenje i razvoj mogu osigurati kvalitetnu odgojno-obrazovnu praksu ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje zbog toga što interpretacija Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) neminovno ovisi o uvjerenjima i djelovanju odgojno-obrazovnih djelatnika.

Skočić, Butković i Čepić (2020) objašnjavaju teorijski okvir inkluzivnih i interkulturalnih kompetencija i profesionalnog razvoja učitelja na temelju teorijskih

koncepta i temeljnih odgojno-obrazovnih dokumenti u hrvatskom obrazovnom kontekstu (Slika 1):



**Slika 1: Teorijski okvir razvoja inkluzivnih i interkulturalnih vrijednosti autora Skočić Mihić, Butković i Čepić (2020)**

Navedeni teorijski model primjenjiv je na područje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Skočić Mihić, neobjavljen rad). Upravo je razdoblje ranog djetinjstva okarakterizirano izuzetnom osjetljivošću djeteta za vanjske utjecaje, te je to razdoblje kada ono počinje s razvojem svojih stavova, vrijednosti i vrijednosnih orijentacije. Tako, odgajatelji imaju jedinstvenu priliku (Skočić Mihić, neobjavljen rad) svojim djelovanjem prenositi vrijednostima interkulturalnog odgoja i obrazovanja (Bedeković i Šimić, 2018).

Odgajatelj koji razvija interkulturalne kompetencije kod učenika, kao istraživač i reflektivni praktičar, treba postati članom zajednice učenja neprestano prilagođavajući i oblikujući postojeću praksu. U zajednici koja uči odgajatelji mogu razvijati kompetencije za interkulturalno obrazovanje kroz svakodnevno razmišljanje i raspravu o svom radu nalazeći nove puteve stvaranja znanja u konkretnom kontekstu ustanove kako bi time ustanova postala izvorom znanja koje se može primijeniti u praksi (Vujičić, 2011).

Za razvoj interkulturalnih kompetencija odgajateljima je potrebna: (1) znatiželja i otvorenost; (2) volja da se napusti stav temeljen na predrasudama i stereotipima o drugačijemu, (3) spremnost da se revidiraju vlastite vrijednosti, vjerovanja i ponašanja i napravi odmak od polazišta kako je upravo naš sustav vrijednosti, vjerovanja i ponašanja jedini moguću, prirodan i ispravan, te da ga možemo sagledati iz perspektive onih čiji je sustav vrijednosti, uvjerenja i ponašanja drugačiji (Boneta i sur., 2013).

Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje objašnjava da profesionalni razvoj odgajatelja ne rezultira samo stjecanjem znanja, već i promjenama u uvjerenjima, a time i djelovanjem odgajatelja, te su zbog toga primjereni oni oblici profesionalnog usavršavanja koji nisu samo informativni već i transformacijski i koji svojim istraživačkim obilježjima omogućavaju propitivanje uvjerenja, iskustava i svakidašnje prakse (, 2014).

Bitnu ulogu u procesu osposobljavanja odgajatelja za interkulturalno mišljenje imaju fakulteti koji ih obrazuju za promicanje vrijednosti interkulturalizma (Bedečković i Šimić, 2018). Ističu da je u skladu s utjecajima globalizacije i promjena koje svakodnevno nastupaju u svim vidovima življenja, važno je pripremiti i osposobiti odgajatelja za osobni i profesionalni stil života u kojemu različitost doživljavaju kao vrijednost i razvijaju toleranciju prema različitostima.

Osposobljavanje za interkulturalni odgoj i obrazovanje i za otvorenost prema različitosti su cjeloživotni procesi. Profesionalni razvoj odgajatelja za interkulturalno obrazovanje ima važno mjesto (Bedečković i Šimić: 2018), tijekom inicijalnog i trajnog

profesionalnog razvoja (Skočič Mihić, neobjavljeni rad). Naime, na inkluzivnim i interkulturnim vrijednostima, koje se mogu promatrati kao pedagoške i odgojne zadaće (Bedeković i Šimić, 2018), moguće je promovirati jednake šanse za svu djecu, bez obzira na kulturno podrijetlo.

Unapređenje prakse za interkulturno obrazovanje treba biti proces stalne evolucije, jer ne postoji stajanje na mjestu, samo poboljšavanje ili pogoršavanje (Vujičić i sur., 2016). Upravo je kontinuirano učenje u ustanovi ranog i predškolskog odgoja ono što je čini neprestano i iznova organiziranom i osmišljavanom (Vujičić i sur., 2016). Svakodnevnom odgojno-obrazovnom praksom pojedinog odgajatelja najviše upravlja osobna koncepcija, ili teorija odgajatelja koja svoje temelje ima u odgajateljevima vrijednostima i znanjima (Vujičić i sur., 2016).

Upravo su uvjerenja ono što „filtrira“ znanje koje odgajatelj stječe te ona upravljaju njegovim ponašanjem, kroz njih odgajatelj tumači sve službene teorije i interpretira ih u skladu sa svojim shvaćanjem (Vujičić i sur., 2016). Stoga je profesionalni razvoj odgajatelja za interkulturno obrazovanje potrebno usmjeriti razvoju njegovih istraživačkih i refleksivnih umijeća (, 2014). Odgajatelj može promijeniti svoje osobne paradigme ako bolje upozna svoje vrijednosti i stajališta te u tome kontinuirano ustraje dolazeći tako do boljeg razumijevanja vlastite odgojno-obrazovne prakse (Slunjski, 2011).

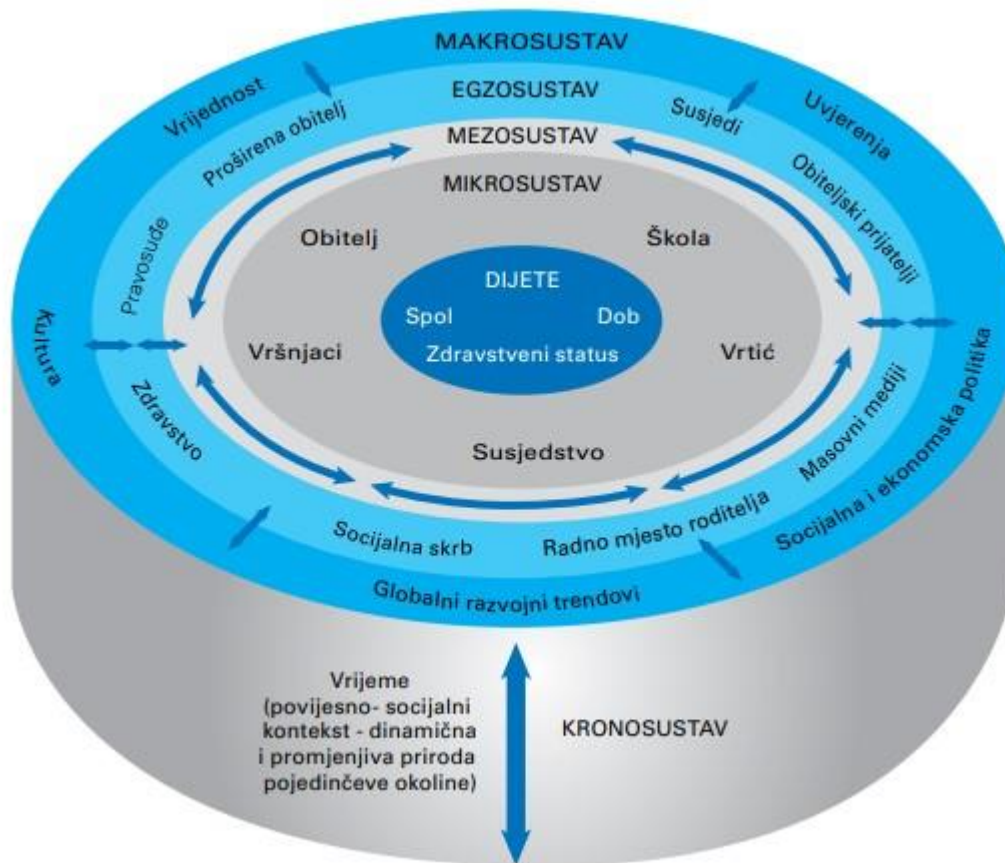
### 1.3.3. Obrazovanje za interkulturalizam u teoriji ekoloških sustava

Suvremena shvaćanja djeteta karakteriziraju ga kao biće koje je cjelovito, koje je aktivni subjekt vlastitog odgoja i obrazovanja te je znatiželjno i kompetentno biće sa svojim specifičnim i raznolikim interesima, mogućnostima i znanjima te s vlastitim razumijevanjem, koje je vođeno svojom uređenom znatiželjom i ima unutarnji poriv istraživati svijet oko sebe (Majcen i Pribela-Hodap, 2017). Stoga je izuzetno važno da sva djeca u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja imaju prilike susretati se s različitim kulturama, vrijednostima, jezicima i običajima jer, objašnjava Brofenbrenner (1979), razvoj ovisi o okruženju u kojem se odvija.

Odnos, komunikacija, uvažavanje, dijalog i interakcija različitih kultura dio su djetetove svakodnevne okoline i življenja, a upravo je Brofenbrennerova, teorija ekoloških sustava pristup istraživanju razvoja koji se temelji na odnosu subjekta s njegovim okruženjem (Vasta, Haith i Miller, 2005, prema Eret, 2011). Brofenbrennerova se teorija temelji na pretpostavci da trebamo razumjeti odnos između djeteta i njegove okoline ukoliko želimo razumjeti djetetov razvojni proces (Vasta i sur, 1998, prema Skupnjak, 2012).

Kao što je prikazano na Slici 2, Brofenbrenner okolinu zamišlja kao povezanost struktura u kojima se odvija život, a koje utječu na razvoj djeteta (Bronfenbrenner i Morris, 1998, prema Skupnjak, 2012). Sustav koji Brofenbrenner ističe se dijeli na pet razina počevši od onih koje su bliske djetetu i u kojima neposredno sudjeluje, do onih u kojima nije izravni sudionik (Brajša-Žganec, 2003, prema Skupnjak, 2012). S time u vezi se mikrosistem „sastoji od aktivnosti, uloga i međuljudskih odnosa koje osoba iskusi u razvoju u određenom okruženju s određenim fizičkim i materijalnim karakteristikama (Bronfenbrenner, 1979). U tom se mikrosistemu nalaze osobe koje imaju glavni utjecaj na dijete: roditelji, braća i sestre, vršnjaci, odgajatelji i učitelji (Grujić i Sokač, 2019).





Slika 2: Bronfenbrennerova teorija ekoloških sustava

Mezosistem predstavlja područje međudjelovanja dvaju ili više okruženja koji su dijelom života promatranog subjekta (Bronfenbrenner, 1979). Ekosistem se odnosi na okruženje koje izravno ne uključuje pojedinca, no može utjecati na njegov razvoj kao što je to primjerice radno okruženje i profesija roditelja, te će ekosistem potencijalno pozitivno utjecati na dijete ukoliko djetetovi roditelji imaju stabilno okruženje koje im omogućuje da uzdržavaju dijete i možda čak pomoći djetetu u samo aktualizaciji, stvaranju pozitivnih društvenih odnosa i ostvarivanju viših akademskih postignuća (Donelli, Matas, 2020).

Makrosistem predstavlja kulturni kontekst ili okruženje u kojem dijete boravi te na njega utječu svi ostali sustavi (Bronfenbrenner, 1979). Peti sistem, kronosistem, Bronfenbrenner

je nadodao naknadno te predstavlja društveni i povijesni kontekst u kojem individua živi i utječe na njegovu percepciju sebe, razvoj i ponašanje (Donelli i Matas, 2020).

Djeca uče participirajući na način da su aktivno uključena i utječu na svijet oko sebe u uzajamnoj zavisnosti o drugima. Tako djeca : „(1) uče o različitostima, svojim i tuđim kulturama, običajima, jezičnim izrazima i vjerovanjima o svijetu, (2) razvijaju meta kognitivne kapacitete i, uče percipirati kulturu i rekonstruirati je, (3) uče se izraziti, razumjeti druge i odnositi se prema njima, dijeljenju, oblikovanju izbora i svom mjestu u svijetu, te (4) kako rješavati probleme i preuzimati odgovornost, izgraditi smisao i svrhu svijeta i svog djelovanja u njemu.“ (Berthelsen, Brownlee i Johansson, 2009, Barlett i sur., 2001, prema Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2018:40). Ukoliko je participacija uskraćena ili je njena kvaliteta umanjena, razvoj se ne može odvijati onako kako bi se odvijao da su uvjeti kvalitetniji, interakcije smislenije i poticaji za mozak bolji.

#### **1.3.4. Neuroznanstvene spoznaje u kontekstu razvoja djece iz marginaliziranih skupina**

Razlike u mogućnostima obrazovanja djece ovise ne samo o njihovim individualnim kulturnim, ekonomskim i zdravstvenim osobinama i okolnostima, već i o tome gdje žive i načinima na koje su obrazovni sustavi strukturirani i regulirani, a bez obzira na ove razlike, postoje rašireno shvaćanje da upravo odgojno-obrazovni stručnjaci igraju presudnu ulogu u pružanju kvalitetnog obrazovanja (Florian i Rouse, 2009). jer obrazovanje za Interkulturalizam otvara prostor za dijalog gdje manjine, pojedinačno i kolektivno, mogu pronaći svoj glas i pregovarati o vlastitom identitetu i interesima, kao i o zajedničkim vrijednostima šireg društva (Stokke i Lybæk, 2018). Interkulturalizam predlaže prava različitih skupina, kao i socijalnu koheziju koju može zaštititi interkulturalnim dijalogom, koji treba poduzeti na način da je na univerzalnim vrijednostima ljudskog dostojanstva, ljudskih prava, i vladavina zakona (Barrett, 2011, prema Wang, 2017).

Djeca iz marginaliziranih skupina kao što su djeca s teškoćama u razvoju, posebno ona koja ne koriste formalno priznate metode komunikacije, u velikom su riziku od socijalne isključenosti (Cocks, 2008). Ogroman je jaz u mogućnostima između onih koji postižu najviše i onih koji postignu najmanje (Florian i Rouse, 2009). Neuroznanstvena istraživanja uvelike su doprinijela usmjeravanju pažnje na značaj prenatalnog perioda, najranijih mjeseci i godina života, te utjecaju pravilne prehrane, brige i poticajne okoline na razvoj djeteta (Woodhead, 2012).

Gopnik i Nazzi (2003) ističu kako se nekada smatralo da se fizička struktura mozga razvija po nekom unaprijed određenom rasporedu, koji je uglavnom nezavisan od onoga što se događa u djetetovom okruženju. Danas se zna da ne postoji genetički kod koji otkucava razvojne prekretnice razvoja mozga, jednu iza druge, već da razvoj mozga u velikoj mjeri ovisi o iskustvu i aktivnosti osobe (Gopnik i Nazzi, 2003). Iskustva koja dijete proživljava na njega utječu i mijenjaju njegov mozak od samog početka života, odnosno utječu na stvaranje neuronskih veza u mozgu (Gopnik i Nazzi., 2003).

Mozak je, tumače Gopnik i Nazzi (2003) jedinstven i svaka osoba sudjeluje u izgradnji vlastitog mozga – bivajući dijelom iskustava koje proživljava te vlastitim tumačenjem tih iskustava, u djetinjstvu mozak sadrži većinu neurona koju će osoba ikada imati u mozgu tijekom cijelog života te je mozak novorođenčeta iako tek četvrtina težine mozga odrasle osobe ono što se najviše mijenja jesu upravo sinapse. Tako, Rajović (2010) navodi da inteligencija ne ovisi samo o broju živčanih stanica već i o broju sinapsi među njima te tvrdi da je period do sedme godine života najdragocjeniji u formiranju tih veza. U predškolskom se razdoblju formira cijela mreža novih veza među neuronima, a neaktivni neuroni se gasi i njihove se neaktivne veze gube, stoga je važnost stimulacije neurona u toj dobi od velike važnosti i od nje u velikoj mjeri ovisi hoće li dijete dosegnuti svoje biološke potencijale (Rajović, 2010).

Broj sinapsi dostiže svoj maksimum u dobi od dvije do tri godine, kada postoji oko 15.000 sinapsi po jednom neuronu, što je puno više veza među neuronima nego što je prisutno u mozgu odrasle osobe (Gopnik i Nazzi, 2003). Mozak ne postavlja konstantno sve više veza, već se tijekom odrastanja brišu mnoge stare veze, a one koje nose najviše poruka postaju jače i preživljavaju - koje će se veze prekinuti, a koje jačati određuje upravo iskustvo (Gopnik i Nazzi, 2003). Otprilike između desete godine i puberteta mozak će uništavati one najslabije veze među neuronima te čuvati samo one koje su se iskustvom pokazale korisnima, mozak odbacuje nakupljene neiskorištene veze, a zadržava one koji funkcioniraju (Gopnik i Nazzi, 2003).

Navedene spoznaje imaju osobit značaj za skupine djece koja su u riziku za socijalnu isključenost i time nižu razinu interakcija i iskustava (Skočić Mihić, neobjavljeni rad). Naime, dva su ključna izazova za ove skupine: (1) nedostatak pristupa obrazovanju za najviše marginaliziranu djecu i adolescente i (2) niska kvaliteta obrazovanja (UNICEF, 2019). Prema istom izvoru iako je u tijeku velika tranzicija obrazovanja diljem Europe i regiji Srednje Azije, i gotovo sve zemlje u regiji povećale su stope upisa, problemi perzistiraju. Milijuni djece i adolescenata koji napuštaju školu često dolaze iz najugroženijih područja i suočavaju se sa pritiscima poput siromaštva i diskriminacija što može umanjiti kvalitetu njihovog

učenja (UNICEF, 2019). Stoga, odgajatelji imaju jedinstvenu priliku (Skočić Mihić, neobjavljeni rad) oblikovati okruženje i poticaje za ove skupine djece kako bi najvećoj mogućoj mjeri omogućili izjednačavanje uvjeta u ustanovama za rani i predškolski odgoj. Upravo ono što može značajno poboljšati razvoj djeteta je omogućavanje mnogih prilika za kvalitetne susrete, odnose i interakcije koje se temelje na univerzalnim vrijednostima (Barrett, 2011, prema Wang, 2017).

### 1.3.5. Organizacijski uvjeti za interkulturalno obrazovanje

Sukladno demokratskim promjenama društva, mijenja se i kultura odgojno-obrazovnih ustanova (Stojnović i Hitrec, 2014) kao sustava čije je funkcioniranje složeno, dinamično i ovisno o pregršt međusobno povezanih varijabli obuhvaćajući različite načine organizacijskog života (Vujičić, 2011), a pri tome se sve češće odvijaju i susreti različitih jezika i općenito kultura.

Organizacijski uvjeti koji su u skladu sa suvremenim shvaćanjem djeteta takvi su da slijede interese djece, u skladu su s dječjim potrebama i potiču njihovu znatiželju (, 2014). Dijete se shvaća kao biće koje uči u igri, u istraživačkim aktivnostima i drugim aktivnostima koje su za njega samoga svrhovite te neposrednim iskustvom i u različitim interakcijama, 2014), organizacijski uvjeti okruženja u kojem dijete boravi trebali bi biti na taj način organizirani da budu mjesto istraživanja, susreta različitih običaja, jezika i kultura (, 2014).

U tom smislu u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje je određena kao mjesto cjelovitog razvoja, odgoja i učenja samo ako se u njemu djeci stvaraju prilike za raznolike interakcije s prostorom i materijalima te s drugom djecom i odraslima, ako se odgojno-obrazovnim procesom i aktivnostima podržavaju različiti aspekti razvoja djeteta, omogućava odabir različitih aktivnosti, potiče djecu na samo procjenu i na preuzimanju odgovornosti za svoja ponašanja potiče, znatiželja djece te poštuje njihovi interesi i osiguravaju prilike da vlastite aktivnosti provode u onom smjeru koji ona sama smatraju smislenim (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

Da bi se podržalo dijete kao istraživača i aktivnog stvaratelja znanja, u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje se djeci treba omogućiti slobodan izbor aktivnosti i partnera, poticati ih na istraživanje, otkrivanje i rješavanje mogućih problema, poticati ih na postavljanje pitanja interpretaciju i reinterpretaciju postojećih pretpostavki, različitim

neizravnim oblicima potpore poticati autonomija i emancipacija djeteta te ga podržavati u slijeđenju interesa (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014), odgajatelj bi trebao kreirati prostorno – materijalno okruženje u kojem će djeca otkrivati svoj kulturni identitet te kulturu koja se temelji na upoznavanju i svjesnosti (Mandarić Vukušić, 2014).

## **2. PROBLEM I CILJ RADA**

Inkluzivne i interkulturalne vrijednosti pretežito su slabo istražena područja, a u skladu s time je i uloga odgajatelja u razvoju inkluzivnih i interkulturalnih vrijednosti u sklopu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Cilj ovog diplomskog rada je dati pregled istraživanja koja ispituju obrazovanje za interkulturalnih vrijednosti. Metodom sustavnog pregleda literature analizirani su i izabrani radovi iz WOS baze podataka.

Sustavni pregled literature objektivan je način pretraživanja kojim se želi proširiti teorija i njene implikacije na praksu (Nasheeda i sur., 2019), a u ovom radu u odnosu na razumijevanje interkulturalizma i objavljene radove od 2010. godine.

Sustavni pregled literature predstavlja pisani sažetak članaka u časopisima, knjiga, i drugih dokumenata koji opisuju prijašnja i sadašnja znanja o temi planiranog istraživanja (Cresswell, 2011: 80). Sustavni pregled literature doprinosi dubljem razumijevanju problematike, identificiraju se problemi u neposrednoj praksi te istraživanja mogu doprinijeti cjeloživotnom učenju odgajatelja.



### **3. METODA**

#### **3.1. Istraživačka pitanja**

Proces sustavnog pregleda literature usmjeren je na izlučivanje podataka koji daju odgovore na istraživačka pitanja. Metodom sustavnog pregleda literature izlučeni su podaci u svrhu odgovaranja na osmišljena istraživačka pitanja:

1. Koji je broj objavljenih radova u periodu od 2010. do 2021. godine u bazi WOS?
2. Koja je geografska zastupljenost autora (država) u publiciranim radovima i učestalost suradnje u publiciranju radova?
3. Koja je vrsta i dizajn objavljenog rada?
4. U kojim su časopisima objavljeni radovi?
5. Koje su sve ključne riječi navedene prema godini izdanja publikacije?
6. Koji su ciljevi istraživanih radova?
7. Tko su bili sudionici u istraživanju?
8. Koji su mjerni instrumenti korišteni u empirijskim istraživanjima?
9. Koji su nalazi dobiveni provedenim istraživanjima?

S ciljem pregleda publiciranih radova koji ispituju obrazovanje za interkulturalne vrijednosti poduzeti su sljedeći koraci: 1) identifikacija kriterija odabira članaka; 2) strategija pretraživanja i identifikacija potencijalnih članaka za pregled; 3) izdvajanje relevantnih podataka i 4) sažetak, sinteza i interpretacija nalaza (Nasheeda, Abdullah, Krauss, i Ahmed, 2019).

### **3.2. Kriteriji izbora radova i procedura**

Izbor radova izvršen je prema definirane tri ključne riječi i korištenjem oznake "AND" za pretraživanje naslova / sažetaka. Ključne riječi navedene u filtriranju su:

*„interkulturalizam, vrijednosti i obrazovanje“.*

Upisom ključnih riječi i razdoblja objavljivanja radova od 2010. godine do 2021. godine pronađeno je ukupno 43 rada.

Pretraga je bila ograničene na članke objavljene na engleskom jeziku (Reardon i sur., 2017). Kratkim uvidom u sažetke radova eliminirani su radovi koji ne odgovaraju kriteriji za uključivanje i isključivanje.

### 3.3. Kriteriji za uključivanje i isključivanje

U Tablici 1 navedeni su kriteriji uključivanja i isključivanja radova u ovo istraživanje.

**Tablica 1: kriteriji uključivanja i kriteriji isključivanja**

| <b>Kriterij uključivanja</b>        | <b>Kriterij isključivanja</b>            |
|-------------------------------------|--|
| Radovi dostupni na engleskom jeziku | Radovi nisu dostupni na engleskom jeziku |
| Cjeloviti radovi                    | Sažeci radova                            |

Slijedom navedenih kriterija isključivanja i primjenom kriterija uključivanja odabrano je 14 radova za daljnju analizu.

### 3.4. Ekstrakcija podataka

Za ekstrahiranje podataka važnih za odgovor na istraživačka pitanja kreirana je baza u Excelu. Baza se sastojala od sljedećih kategorija:

**Tablica 2: Popis istraživačkih pitanja i kategorija**

| Kategorije  | Oznake   |
|---|--|
| 1 Broj objavljenih radova u periodu od 2010. do 2021. godine u bazi WOS | Autori; Naslovi radova   |
| 2 Geografska zastupljenost autora (država)                              | Država 1; Država 2   |
| 3 Vrsta i dizajn  | Vrsta rada: 1-teorijski; 2-pregledni; 3-empirijski; Dizajn rada: 1- Kvantitativna metoda; Kvalitativna metoda; 3-Mix method  |
| 4 Časopisi u kojima su radovi objavljeni                                | Društvene znanosti; Obrazovne znanosti; Interdisciplinarne znanosti; Humanističke znanosti   |
| 5 Ključne riječi navedene prema godini izdanja publikacije              | Ključne riječi   |
| 6 Ciljevi istraživanih radova   | 1- obrazovanje za interkulturalnost; 2- Uvažavanje i uključivanje manjinskih kultura i dijalog među različitim; 3 - Konceptualna rasprava  |
| 7 Sudionici u istraživanju  | 1- Učitelji; 2 - Djeca/Mladi; 3 - Marginalizirane skupine  |
| Mjerni instrumenti u empirijskim istraživanjima                         | 1 - Intervju; 2- Anketa; 3 - Promatranje   |
| 8 Nalazi dobiveni provedenim istraživanjima                             | 1 - Obrazovanje za interkulturalnost; 2 - Kulturna raznolikost; 3 - Vrijednosti; 4 - Način provođenja interkulturalnog obrazovanja ; 5 - Imigranti; 6 - Profesionalni razvoj za interkulturalnost; 7 - Razlikovanje koncepata. |

Tablica 2 predstavlja popis istraživačkih pitanja i kategorija koje su odgovarale tim istraživačkim pitanjima. Baza prikupljenih podataka se sastojala od sljedećih kategorija: Redni broj, vrsta dokumenta, godina izdanja, naziv časopisa, referenca u APA stilu, Naslov Rada, Autor/i, Država 1, Država 2, Sažetak, Ključna riječ K1, Ključna riječ K2, Ključna riječ K3, Ključna riječ K4, Ključna riječ K5, Ključna riječ K6, Ključna riječ K7, Vrsta rada, Dizajn, Kvantitativni dizajn, Kvalitativni dizajn, Svrha /Cilj rada, Rezultat 1, Rezultati 2, Rezultati 3, Rezultati 4,

Autor je kategorija u koju su upisana prezimena autora.

Godina izdanja je godina u kojoj je publikacija objavljena.

Naziv časopisa je ime časopisa u kojem je rad objavljen.

Država 1 do država su kategorije u koje su upisane države svakog autora rada.

Ključna riječ jedan do ključna riječ sedam su kategorije u kojoj su navedene sve ključne riječi istaknute u radovima.

Dostupan cjelovit rad – navedeni su brojevi 1 ili 0. Značenje broja 1 je da je rad dostupan, značenje broja 0 je da je rad nedostupan.

Kategorija vrsta rada je sadržala brojeve jedan, dva i tri. Jedan je predstavljao teorijski rad, dva je predstavljao pregledni rad (sistemska pregled literature, meta analiza), i broj tri je predstavljao empirijski rad (kvalitativni, kvantitativni, studiju slučaja i sl.).

Kvantitativni dizajn kategorizira je u četiri skupine. Broj jedan predstavljao je djecu predškolske dobi, broj dva učenike, broj 3 djelatnike fakulteta/student te broj 4 kategoriju “ostalo” gdje se upisuje točan podatak.

Kvalitativni dizajn je sadržavao brojeve od jedan do pet. Broj jedan je bio studija slučaja, broj dva tematska analiza – fenomenologija, tri narativna studija, četiri etnografska studija i broj pet ostalo te je trebalo navesti što.

Kategorija sažetak u sebi sadrži cijeli sažetak rada.

Kategorija „Cilj“ sadrži cilj kojeg je trebalo sažeti u nekoliko rečenica izlučiti ga iz rada.

Rezultati su bili točno navedeni iz rada u kategoriju „Rezultati“ .

### **3.5.Sinteza podataka**

U sintezi podataka navedeni podatci baze su opisni i kvantitativni. Navedeni su kvantitativni brojevi koji imaju tumač prema kojima se prikazuje vrijednost iza broja odnosno opis iza broja..

Kvalitativni podatci odnose se na deskriptivne opise ciljeva, rezultata i ključnih riječi, dok se kvantitativni podatci odnose na numeričke brojeve.

## 4. REZULTATI

### 4.1. Broj objavljenih radova u razdoblju od 2010. godine do 2021. godine u bazi WOS

U Tablici 3 prikazan je broj radova prema godinama publikacije sa autorima te naslovom rada.

**Tablica 3: Radovi u bazi WOS od 2010. godine do 2021 godine.**

| R.B. | God. | Naslov rada  | Autori   |
|------|------|--|--|
| 1    | 2020 | Fostering intercultural dialogue through religious education in primary education in Spain   | Luisa Sierra-Huedo, Maria i Fernandez Romero, Cayetano                                 |
| 2    |      | Transforming academic cultures: Relationships, respect and reciprocity   | Janette Ryan   |
| 3    | 2019 | Roles and Responsibilities of Teaching Staff in Promoting Interculturalism   | Roxana Constanța Enache, Ana-Maria Aurelia Petrescu, Camelia Stăiculescu, Alina Crișan |
| 4    |      | Formation of Methodology Culture of Would-be Elementary School Teachers in the Context of Introduction of “New Ukrainian School” Concept | Tetiana Fedirchuk, Natalia Nikula  |
| 5    |      | Cultivating creativity for intercultural dialogue  | Zaida Espinosa Zárate  |
| 6    |      | Language attitudes of young Romanians in Catalonia (Spain): The role of heritage language maintenance programs                           | Maria Adelina Ianos, Ester Caballé, Cristina Petreñas i Ángel Huguet                   |
| 7    | 2018 | Belonging and culturally nuanced communication in a refugee early childhood centre in Aotearoa New Zealand                               | Linda Mitchell i Amanda Bateman  |
| 8    |      | „I Believe People Need to Know Us in Order to Integrate Us“: Immigrant Women’s Cultural Attitudes and Needs                              | Laura Rodríguez Salgado i Iria Vázquez Silva   |



|    |      |  |   |
|----|------|--|---|
| 9  |      | International-Mindedness: Deviations, incongruities and other challenges facing the concept                  | Maria Savva i Dave Stanfield                  |
| 10 | 2017 | Moral education as intercultural moral education   | Susana Frisancho ii Guillermo Enrique Delgado |
| 11 |      | Interculturalism, Intercultural Education, and Chinese Society   | Qing Wang                                     |
| 12 | 2016 | Combining intercultural dialogue and critical multiculturalism   | Christian Stokke and Lena Lybæk               |
| 13 | 2010 | Factors affecting teachers' beliefs about interculturalism   | Enric Llurda, David Lasagabaster              |
| 14 |      | Corporate multiculturalism, diversity management, and positive interculturalism in Irish schools and society | Bryan, A.                                     |

---

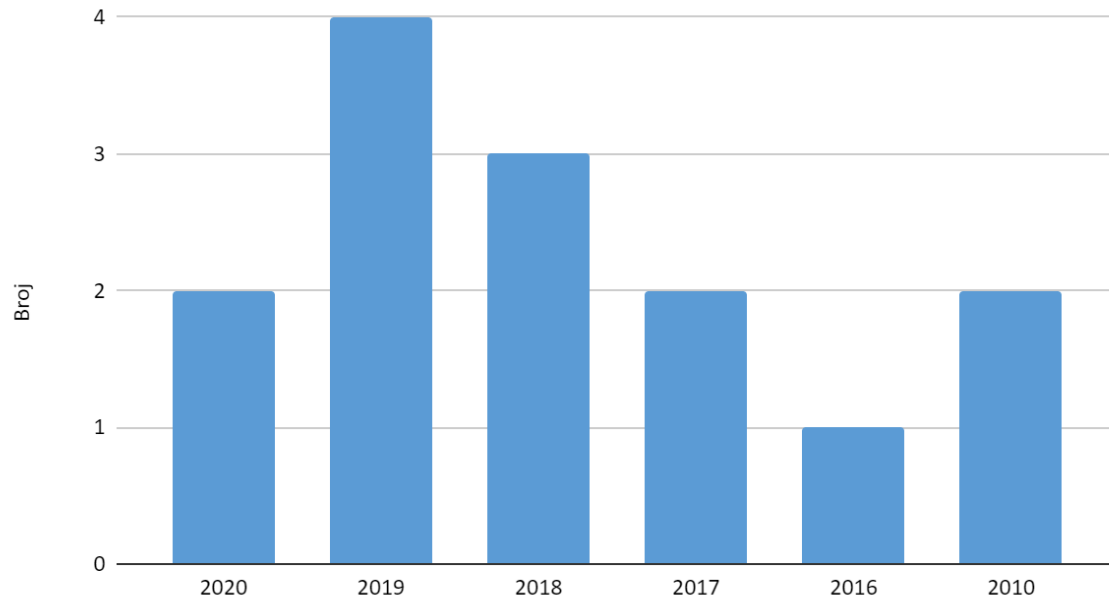
**Legenda:** R.B.- Redni broj rada; God.-Godina izdanja rada

U Tablici 3 vidljiva je distribucija radova u vremenskom razdoblju od 2010. do 2020. godine. Maksimalan broj objavljenih radova u jednoj godini je četiri rada u 2019. godini. U razdoblju od 2011. godine do 2015. godine nije objavljen niti jedan rad, odnosno nakon prvog objavljenog rada u 2010. godini nije objavljen niti jedan rad u idućih pet godina. o.

Na Slici ... prikazuje broj objavljenih radova po godini izdavanja.

**Slika 3: Broj objavljenih radova po godini izdavanja**

### Broj objavljenih radova po godini izdavanja

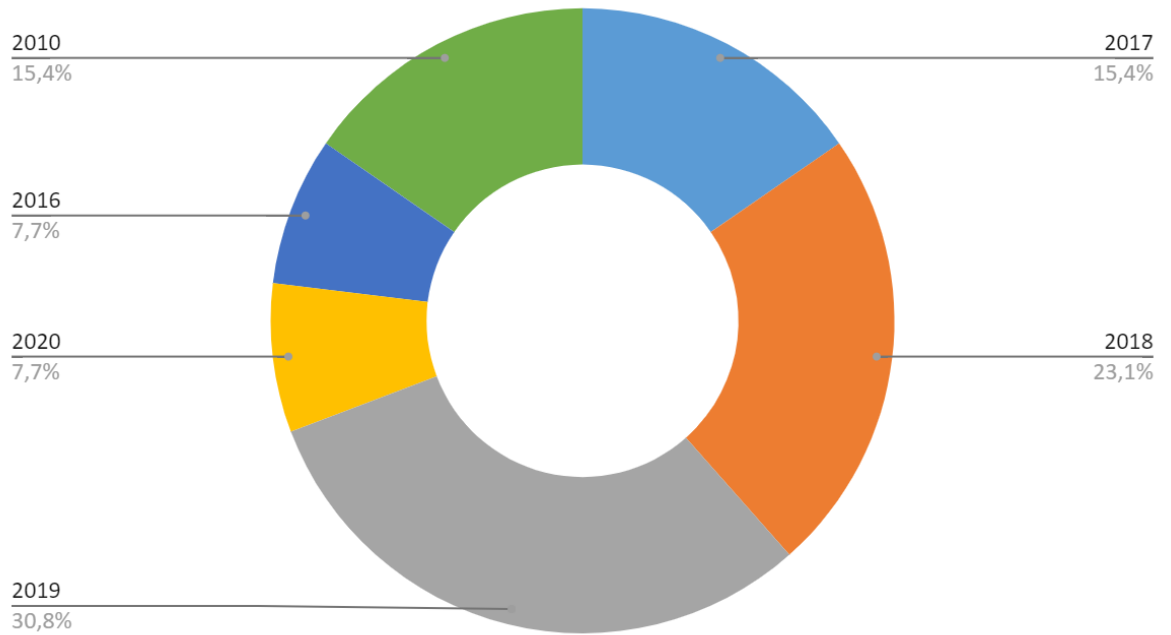


Na Slici 3 vidljiva je frekvencija objavljenih radova u vremenskom periodu od 2010. do 2020.

Slikom 4 se prikazuje postotak radova s obzirom na godinu izdavanja.

**Slika 4: Postotak objavljenih radova po godini izdavanja**

Postotak objavljenih radova prema godini izdanja



Na Slici 4 je vidljivo trećina je radova (30,8%) objavljeno tijekom 2019. godine, 23% tijekom 2018. godine, 15,4% u 2010. i 2017. godini te 7,7% 2020. i 2016. godine.

## 4.2. Geografska zastupljenost država autora u publiciranim radovima te učestalost suradnje u publiciranju radova

U Tablici 4 prikazani su redni brojevi radova te države autora.

**Tablica 4: Države autora**

| <b>R.B.</b> | <b>Država 1.</b> | <b>Država 2.</b> | <b>Broj država</b> |
|-------------|------------------|------------------|--------------------|
| 1.          | Spain            |                  | 1                  |
| 2.          | Peru             |                  | 1                  |
| 3.          | New Zealand      | UK               | 2                  |
| 4.          | Spain            |                  | 1                  |
| 5.          | Romania          |                  | 1                  |
| 6.          | England          |                  | 1                  |
| 7.          | Norway           |                  | 1                  |
| 8.          | China            |                  | 1                  |
| 9.          | Ukraine          |                  | 1                  |
| 10.         | Spain            |                  | 1                  |
| 11.         | USA              | Netherlands      | 2                  |
| 12.         | Spain            |                  | 1                  |
| 13.         | Spain            |                  | 1                  |
| 14.         | Spain            |                  | 1                  |

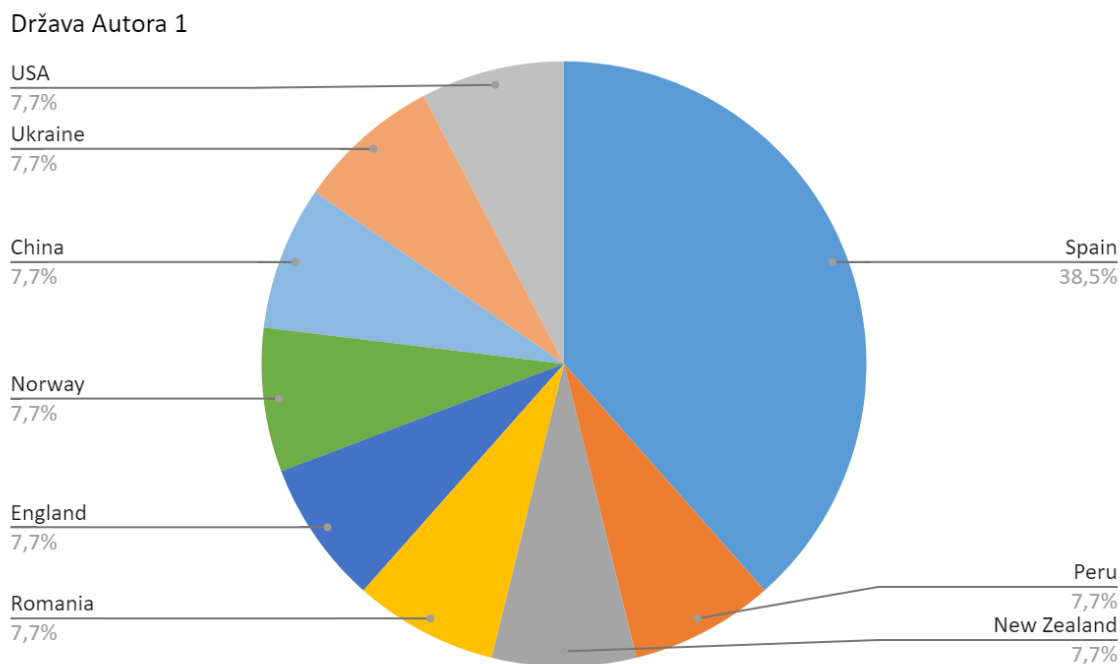
**Legenda:** R.B.- Redni broj

Iz Tablice 4 vidljivo je kako su autori objavljenih radova iz različitih država.. Obzirom na zastupljenost prema kontinentima Europske države Španjolska, Ukrajina, Norveška, Engleska, Rumunjska su zastupljene u 10 radova i 6 autora je iz Španjolskom. Samo jedana autor je iz država Južne Amerike je zastupljena i nijedna država Afrike kao države autora. Iz Azije dolazi samo jedan autor i to iz Kine. a države porijekla autora su:.

Većina radova napisani su u suradnji između autora jedne države ili u suradnji autora europskih država, dok su samo dva od četrnaest rada nastala u suradnji autora porijeklom iz država različitih kontinenata.

Slikom 5: Države autora 1 prikazane su države autora vizualnim prikazom „pita“ grafa i navedeni postoci zastupljenosti pojedinih država porijekla.

**Slika 5: Države autora 1**

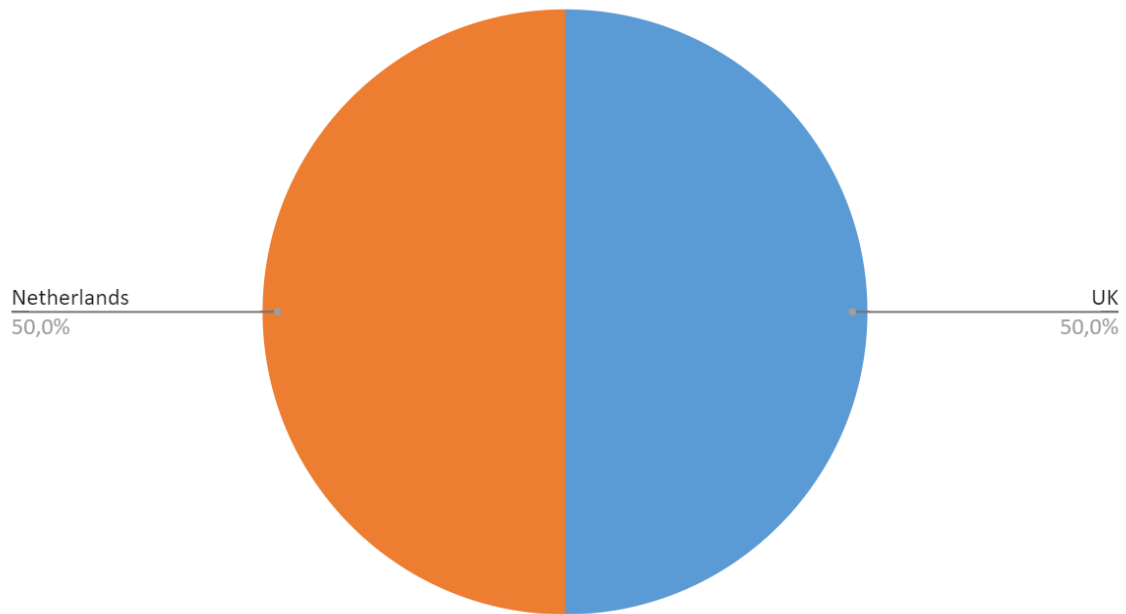


Iz Slike 5 je vidljivo da su sve države osim Španjolske zastupljene jednom te tvore 7,7% od ukupnog broja država porijekla autora, dok Španjolska tvori 38,5% od ukupnog postotka država porijekla autora.

Slikom 6: Države autora 2 prikazane su države autora koji ne dolaze iz istih država, a autori su istih radova vizualnim prikazom „pita“ grafa i navedeni postoci zastupljenosti pojedinih država porijekla.

**Slika 6: Države autora 2**

Država Autora 2



Iz Slike 6 vidljive su države autora koji ne dolaze iz istih država, a autori su istih radova vizualnim prikazom te svaka od tih država čine 50% od ukupnog postotka država porijekla autora.

### 4.3. Vrsta i dizajn radova

U Tablici 5 prikazani su redni brojevi, vrste i dizajn radova.

**Tablica 5: vrste radova dizajn radova**

| R.B.         | Vrsta rada        |                   |                   | Dizajn rada       |                  |              |
|--------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|------------------|--------------|
|              | Teorijski         | Pregledni         | Empirijski        | Kvantitativni     | Kvalitativni     | Mix-method   |
| 1            |                   |                   | 3                 |                   | 2                |              |
| 2            |                   |                   | 3                 |                   | 2                |              |
| 3            |                   |                   | 3                 |                   | 2                |              |
| 4            |                   |                   | 3                 |                   | 2                |              |
| 5            |                   | 2                 |                   |                   | 2                |              |
| 6            | 1                 |                   |                   |                   | 2                |              |
| 7            |                   | 2                 |                   |                   | 2                |              |
| 8            | 1                 |                   |                   | 1                 |                  |              |
| 9            | 1                 |                   |                   | 1                 |                  |              |
| 10           | 1                 |                   |                   |                   | 2                |              |
| 11           |                   | 2                 |                   | 1                 |                  |              |
| 12           |                   |                   | 3                 | 1                 |                  |              |
| 13           |                   |                   | 3                 | 1                 |                  |              |
| 14           |                   | 2                 |                   |                   | 2                |              |
| <b>N (%)</b> | <b>4 (28,57%)</b> | <b>4 (28,57%)</b> | <b>6 (42,86%)</b> | <b>5 (35,71%)</b> | <b>9(64,29%)</b> | <b>0(0%)</b> |

**Legenda:** R.B.- Redni broj rada; Vrsta rada: 1-teorijski; 2-pregledni; 3-empirijski; Dizajn rada: 1-Kvalitativna metoda; Kvantitativna metoda; Mix-method

Iz Tablice 5 vidljivo je da je prema vrsti rada šest radova (42,86%) empirijskih, četiri su pregledna i četiri teorijska rada (28,57%), a prema dizajnu je 9 (64,29%) radova kvalitativno, pet (35,71%) kvantitativno, te 0 (0%) radova u kojima je korištena mix metoda.

#### 4.4. Časopisi u kojima su radovi objavljeni

Tablicom 6 prikazane su frekvencije objavljenih radova prema časopisu i prema znanstvenom polju u tri kategorije: obrazovne znanosti, interdisciplinarne znanosti i humanističke znanosti.

**Tablica 6: Frekvencije objavljenih radova prema časopisu i znanstvenom polju**

| Kategorija                         | Naziv časopisa |   |            |
|------------------------------------|----------------|---|------------|
|                                    | N (%)          | N (%)   |            |
| <i>Obrazovne znanosti</i>          | 9 (69,23%)     | Profesorado   | 1 (7,14%)  |
|                                    |                | Intercultural education                                 | 1 (7,14%)  |
|                                    |                | Contemporary Issues in Early Childhood                  | 1 (7,14%)  |
|                                    |                | Journal of Academic Language i Learning                 | 1 (7,14%)  |
|                                    |                | Higher Education Press and Springer-Verlag GmbH Germany | 1 (7,14%)  |
|                                    |                | Revista española de pedagogía                           | 1 (7,14%)  |
|                                    |                | Irish Educational Studies                               | 1 (7,14%)  |
|                                    |                | Journal of Research in International Education          | 1 (7,14%)  |
|                                    |                | Revista Românească pentru Educație Multidimensională    | 2 (14,29%) |
| <i>Interdisciplinarne znanosti</i> | 1(7,69%)       | Springer Science+Business Media B.V                     | 1 (7,14%)  |
| <i>Humanističke znanosti</i>       | 3(23.08%)      | Ethnicities   | 1 (7,14%)  |
|                                    |                | Multilingua   | 1 (7,14%)  |
|                                    |                | International Journal of Applied Linguistics            | 1 (7,14%)  |

Iz Tablice 6 vidljivo je da je više od polovica publiciranih radova iz polja obrazovnih znanosti (69,23%). Drugi po zastupljenosti su radovi objavljeni u časopisima iz polja humanističkih znanosti (23.08%), a samo je jedan rad (7.69%) objavljen u časopisu iz polja interdisciplinarnih znanosti.



#### 4.5. Ključne riječi navedene prema godini izdanja publikacije

U Tablici 7 ključne riječi radova su prikazane prema godinama izdanja radova.

**Tablica 7: ključne riječi po godinama i radovima**

| <b>God.</b> | <b>Ključne riječi</b>   |
|-------------|---|
| <b>2020</b> | Education; integration; intercultural competence; interculturalism; primary education ;religious Internationalisation; transculturalism; interculturalism; global learning; contact theory  |
| <b>2019</b> | interculturalism; intercultural education; European competence; curriculum documents. interculturalism; intercultural education; European competence; curriculum documents creativity, culture, education, truth, interculturalism language attitudes, immigrants, multilingualism, bilingual education   |
| <b>2018</b> | belonging, culturally responsive pedagogy, early childhood education, interculturalism, multimodal communication, refugee families interculturalism, integration, immigrant women, social identity, cultural and linguistic attitudes, formal level of education International-mindedness, international schools, international education, globalization of education |
| <b>2017</b> | Moral education; interculturalism; Amazonian indigenous peoples; cultural diversity   |
| <b>2016</b> | Chinese society, intercultural education, interculturalism theory, multiculturalism theory Interculturalism, intercultural dialogue, multiculturalism, critical multiculturalism, multicultural education   |
| <b>2010</b> | teachers' beliefs, interculturalism, language teaching, language and education in multilingual contexts anti-racism policy; corporate multiculturalism; intercultural education; language support; linguistic minorities; educational policy; symbolic violence   |

Kao što je vidljivo iz Tablice 7 najčešće ponavljane ključna riječ je interkulturalizam koja se ponavlja u svim radovima osim u jednom. Radovi do 2017. godine sadrže pojam multikulturalizma u ključnim riječima, dok oni nakon 2018. godine u radovima ne sadrže pojam multikulturalizma što se može objasniti učestalim raspravama o zamjeni pojma multikulturalizma. Zanimljivo je istaknuti da se od 2018. godine počinju pojavljivati ključne

riječi poput kulturna različitost i doseljenici te da se u radu iz 2018. godine prvi put spominje ključna riječ kulturno osjetljiva pedagogija.

#### 4.6. Ciljevi istraživanja

Ciljevi su kategorizirani u tri kategorije U Tablici 8 navedeni su naslovi radova i ciljevi i/ili svrha istraživanja tih radova.

**Tablica 8: Ciljevi istraživanja**

| <b>R.B.</b> | <b>1</b>   | <b>2</b>   | <b>3</b>   |
|-------------|------------|------------|------------|
| 1           | 1          |            |            |
| 2           | 1          |            |            |
| 3           |            | 2          |            |
| 4           |            | 2          |            |
| 5           | 1          |            |            |
| 6           |            |            | 3          |
| 7           |            | 2          |            |
| 8           |            | 2          |            |
| 9           | 1          |            |            |
| 10          |            | 2          |            |
| 11          |            |            | 3          |
| 12          | 1          |            |            |
| 13          | 1          |            |            |
| 14          |            | 2          |            |
| N (%)       | 6 (42.86%) | 6 (42.86%) | 2 (14.29%) |

Legenda: R.B. – Redni Broj; 1- Obrazovanje za interkulturalnost; 2- Uvažavanje i uključivanje manjinskih kultura i dijalog među različitim; 3-konceptualna rasprava.

Kao što se vidi u Tablici 8 šest (42.86.%) je radova koji imaju za cilj istražiti različite elemente obrazovanja za interkulturalnost. Tako su ciljevi „Analizirati doprinosi li vjerski odgoj u španjolskim osnovnim školama razvoju interkulturalne kompetencije među učenicima“ (R.B.: 1); „Pokazati važnost svjesnosti o utjecaju obrazovanja interkulturalnost u moralni odgoj kako bi se moglo promicati razumijevanje i poštovanje drugačijeg“ (R.B.:2); „Pokazati da postoji ovisnost između svijesti o potrebi za interkulturalnim obrazovanjem obrazovnih djelatnika i toga na koji način obrazovni djelatnici poučavaju interkulturalno obrazovanje“ (R.B.:5); „Stvaranje sveobuhvatne analize problema formiranja kulturalne metodologije u pedagoškoj teoriji i odgojnoj praksi“ (R.B.:9); „Usporediti kako učitelji stranih jezika sagledavaju interkulturalizam u odnosu na nastavnike ostalih predmeta“ (R.B.:12) te „Opisati kako nastavnici srednjoškolskog obrazovanja i stručnog usavršavanja u dva španjolska dvojezična grada sagledavaju pitanje interkulturalizma“ (R.B.:13).

Šest (42.86.%) je radova koji imaju za cilj istražiti uvažavanje i uključivanje manjinskih kultura i dijalog među različitim i to su: „Pokazati da pedagogija koja poučava o ključnim kulturološkim obilježjima izbjegličkih obitelji jača osjećaj povezanosti među skupinama različitih kulturoloških podrijetla.“ (R.B.:3); „Pokazati koliko je za imigrante važno očuvati kulturnu baštinu dok prolaze kroz proces integracije u društvo.“ (R.B.:4); „Pokazati da kako bi do izražaja više došle slabije pozicionirane manjine naspram jače pozicionirane većine treba njegovati različite interkulturalne tradicije.“ (R.B.:7); „Pokazati kako interkulturalizam može poslužiti kao učinkovita teorija za njegovanje zajedništva društva.“ (R.B.:8); „Pokazati kako kultiviranje kreativnosti podupire mogućnost racionalnog dijaloga s ljudima koji imaju različita kulturna podrijetla.“ (R.B.:10) te „Pokazati da makro procesi koji djeluju na razini Irske državne politike mogu utjecati na lokalnu razinu škole, što rezultira negativnim posljedicama za studente etničkih manjina.“ (R.B.:14).

Dva (14.29%) su rada koji imaju za cilj konceptualno raspraviti pojmove vezane uz interkulturalizam i ti su ciljevi: „Ispitati pojmove internacionalizacije, interkulturalizma i

transkulturalizma i razmatra pitanja poput odnosa između kulture i jezika te uloge akademskog znanja i u razumijevanju tih pojmova.“ (R.B.:6) te „Unaprjeđivanje znanstvene raspravu o internacionalnom razmišljanju kroz analizu znanstvenih članaka i druge dostupne relevantne literature.“ (R.B.:11).

Osam od četrnaest radova bavilo se temama odgoja i obrazovanja te sadržaja poučavanja. Dva se rada intenzivno bave očuvanjem kulture imigranata i važnosti vlastitog kulturnog porijekla za useljenike koji integriraju u stranu kulturu. Jedan se rad bavi političkim utjecajima koji s državne razine utječu na mikro razinu odnosa prema etničkim manjinama. Jedan se rad bavi usporedbom stava nastavnika koji predaju strane jezike i onih koji ne predaju strane jezike te kako s njihova gledišta razlikuju u odnosu na prihvaćanje kultura različitih od njihove.

U prvom radu želi se uvidjeti doprinosi li vjerski odgoj razvoju interkulturalnosti među učenicima, dok se u drugom radu želi utvrditi interkulturalni sadržaji u nastavi. Tri rada bave se problematikom manjina te integracijom u društvo. U petom i šestom radu istraživanje je provedeno na izbjegličkim ženama i obiteljima te se nastoje ispitati kulturne vrijednosti. Rad pod rednim brojem 10 također se bavi manjinama te se nastoje ispitati interkulturalne kompetencije učitelja. U jednom radu se uspoređuju dva naroda te se nastoje ispitati njihove sličnosti i razlike. U dva rada ispituju se stavovi učitelja i učenika o jezicima i interkulturalizmu. Jedan rad istražuje doprinosi li vjerski odgoj izgradnji interkulturalnih kompetencija kod djece. Jedan se rad eksplicitno bavi time na koji se način razlikuju postupci onih odgojno-obrazovnih stručnjaka s obzirom na razinu svijesti o potrebi za interkulturalnim obrazovanjem.

#### 4.7. Sudionici istraživanja

U ovom se poglavlju navode sudionici u empirijskim istraživanjima.

**Tablica 9: Sudionici empirijskih istraživanja**

| R.B. | Veličina uzorka | Opis uzorka  |                    |  |
|------|-----------------|--|--------------------|--|
|      |                 | Učitelji   | Djeca/Mladi        | Marginalizirane skupine                  |
| 1    | 6               | Učitelji vjerskog odgoja                           |                    |  |
| 7    | 6               |  | U dobi od 4 godine |  |
| 8    | 60              |  |                    | Imigrantice                              |
| 10   | 2               |  |                    | Starosjedioci/<br>Autohtono stanovništvo |
| 6    | 131             |  | Srednjoškolci      |  |
| 13   | 253             | Učitelji stranih jezika i učitelji drugih predmeta |                    |  |
| N(%) |                 | 2(33,33%)  | 2(33,33%)          | 2(33,33%)                                |

R.B.: Redni broj

Prema Tablici 9 vidimo trećina istraživanja (33,33%) uključuje nastavnike, trećina (33,33%) istraživanja djecu odnosno mlade, a trećina istraživanja (33,33%) imigrante

odnosno starosjedioce/autohtono stanovništvo. Prema veličini uzorka najveći broj sudionika je u istraživanju „Factors affecting teachers' beliefs about interculturalism“ dok kod drugih istraživanja dominiraju manji uzorci.

#### 4.8. Mjerni instrumenti

U Tablici 10 prikazano je koji su se mjerni instrumenti koristili u empirijskim istraživanjima.

**Tablica 10: Mjerni instrumenti**

| Redni broj rada | Mjerni instrument |                 |               | Opis mjernog instrumenta   |
|-----------------|-------------------|-----------------|---------------|--|
|                 | Intervju          | Anketni upitnik | Promatranje   |  |
| 1               | Intervju          |                 |               | Polustrukturirani intervju, otvorena pitanja, koja su strukturirana u svrhu dobivanja stavova, mišljenja i perspektiva sudionika |
| 6               |                   | Anketni upitnik |               | Anketni upitnik s odabranim česticama  |
| 7               | Intervju          |                 |               | Intervju i analiza transkripata  |
| 8               | Intervju          |                 |               | Polustrukturirani intervju i analiza   |
| 10              |                   |                 | Promatranje   | Promatranje odabranog uzorka   |
| 13              | Intervju          | Anketni upitnik |               | Ispitivanje stavova, polustrukturirani intervju  |
| N(%)            | 4<br>(57,14%)     | 2<br>(28,57%)   | 1<br>(14,28%) |  |

R.B.-Redni broj

Kao što je u Tablici 10 vidljivo 57,14% je provedeno intervjuiranjem, 28,57% anketnim upitnikom, a 14,28% promatranjem.



#### 4.9. Dobiveni nalazi istraživanja

U Tablici 11 prikazani su zaključci empirijskih istraživanja.

**Tablica 11: zaključci empirijskih istraživanja**

| Redni broj rada | Rezultati   | 1         | 2         | 3         |
|-----------------|---|-----------|-----------|-----------|
| 1               | Istraživanja su pokazala da učitelji pozitivno percipiraju obrazovanje za interkulturalnost te da vjerski odgoj pogoduje razvoju interkulturalnosti.  | 1         |           |           |
| 10              | Interkulturalno moralno obrazovanje neophodno je u kulturno raznolikim društvima.   |           | 2         |           |
| 7               | Globalne ljudske vrijednosti: dobrodošlica, ljubaznost, poštovanje, briga o drugima, odgovornost za druge i gostoljubivost doprinose osjećaju pripadnosti djeci i obiteljima izbjeglicama.  |           |           | 3         |
| 8               | Vrijednost koju su pridavale sebi, varirala je ovisno o artikulaciji varijabli poput klase, rase i formalne razine obrazovanja.   |           |           | 3         |
| 6               | Intervju je pokazao da se pozitivniji stav prema učenju španjolskog jezika temelji u shvaćanju tog jezika kao internacionalno bolje pozicioniranom dok se vrijednost katalonskog jezika promatrala kroz funkcije povezivanja s vlastitom kulturom |           | 2         |           |
| 13              | Potvrđeno je da učitelji imaju pozitivan stav o interkulturalizmu.  | 1         |           |           |
| N(%)            |   | 2(33.33%) | 2(33.33%) | 2(33.33%) |

**Legenda: R.B: - Redni broj; 1- Obrazovanje za interkulturalnost; 2- Kulturna raznolikost; 3- Vrijednosti**

Iz Tablice 11 vidi se da se od ukupno šest empirijskih radova rezultati dva rada (N=33.33%) bave temom obrazovanja za interkulturalnost, 2 rada (N=33.33%) temom kulturna raznolikost te 2 rada (N=33.33%) temom Vrijednosti.

U Tablici 12 prikazani su zaključci teorijskih radova istraživanja.

**Tablica 12: Zaključci teorijskih radova istraživanja**

| Naslov rada | Rezultati  |   |   |   |   |
|-------------|--|---|---|---|---|
|             |  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3           | Kod promicanja interkulturalnog obrazovanja u Rumunjskoj naglasak je na prijenosu teorijskih koncepata i znanja  | 1 |   |   |   |
| 2           | Poželjno je interkulturalnost doživljavati kao razmjenu kultura, jer to može rezultirati obogaćenim oblicima izražavanja i pisanja.  | 1 |   |   |   |
| 12          | Interkulturalizam je napredovanje u odnosu na multikulturalizam karakterizira ga međusobno razumijevanje, uzajamno učenje i empatija.  |   |   |   | 4 |
| 11          | "Interkulturalizam je poželjno provoditi kao sredstvo postizanja veće razine raznolikosti unutar suvremenog kineskog društva.  | 1 |   |   |   |
| 4           | Profesionalno-osobne vrijednosti i kvalitete, metodička kompetencija i metodičke vještine učitelja omogućuju kvalitetno provođenje interkulturalističkog obrazovanja na osnovi promišljanja, iskustva i samo razvoja |   |   | 3 |   |
| 5           | Kreativno djelovanje oblikuje se kao odgovor na interkulturalizam.   | 1 |   |   |   |
| 9           | Interkulturalno razmišljanje često se promovira kao koncept koji se usredotočuje na principe morala i karaktera, no samo provođenje nije   | 1 |   |   |   |

---

|      |  |               |               |               |               |
|------|--|---------------|---------------|---------------|---------------|
|      | uvijek usklađen s dobronamjernim podrijetlom koncepta. "   |               |               |               |               |
| 14   | Interkulturalizam je na lokalnoj razini nametnut od šire državne politike kao davanje pristupa manjinskim skupinama kao izraz velikodušnosti nemarginaliziranih članova zajednice. | 1             | 2             |               |               |
| N(%) |  | 6<br>(66,66%) | 1<br>(11,11%) | 1<br>(11,11%) | 1<br>(11,11%) |

---

Legenda: R.B.\_redni broj; 1- Način provođenja interkulturalnog obrazovanja; 2; Imigranti; 3- Profesionalni razvoj za interkulturalnost; 4-Razlikovanje konceptata.

U Tablici 12 vidi se da se većina (66,66%) zaključaka teorijskih radova bavi temom načina provođenja interkulturalnog obrazovanja, jedan rad (11,11%) imigrantima i ulozi interkulturalizma prema njihovom prihvaćanju u zajednicu, jedan rad (11,11%) profesionalnim razvojem koje je potrebno za provođenje interkulturalnog obrazovanja, te jedan rad (11,11%) razlikovanjem konceptata multikulturalima i interkulturalizma.

## 5. ZAKLJUČAK

Istraživanja pokazuju da odgoj i obrazovanje bez sumnje može biti dugoročno rješenje problema multietničkog i multikulturalnog društva. Od izolacije i razdvajanja, obrazovanje treba razvijati prema otvorenosti i komunikaciji, inkluziji i interkulturalizmu (Enache i sur., 2019). Od instrumenta asimilacije i jačanja nacionalističkih obilježja, obrazovanje može postati sredstvo za formiranje mladih koji poštuju kulturne raznolikosti (Enache i sur., 2019). Interkulturalna komunikacija kao kompetencija odgojitelja trebala bi se smatrati prioritetom i sa stajališta europskih standarda i na nacionalnoj razini (Enache i sur., 2019). Jedno pitanje koje se postavlja u vezi s inkluzijom je da je ona „uključivanje koga i u što?“ (Cologon, 2014). U rješavanju ovog pitanja važno je razmisliti o osnovi filozofije prisutne u obrazovnoj politici i praksi, a to je da naše čovječanstvo zahtijeva nadilaženje "njih" i "nas", odnosno ideje da postoji je jedna "poželjna" skupina u koju bi trebali biti uključeni svi "ostali" te prepoznati i priznati da su svi ljudi jednako humani: svi smo mi "mi". (Cologon, 2014).

Cilj je ovog pregleda bio je uvidjeti koliko je znanstvenih radova koji odgovaraju istraživačkim pitanjima te odabranim kriterijima. Rezultati recentnih istraživanja impliciraju na važnost nekoliko važnih aspekata fenomena interkulturalizma. To su integracija, kohezija, interkulturalni odgoj i obrazovanje. Pored toga, rezultati pokazuju da ispitanici odgajatelji i učitelji pozitivno percipiraju interkulturalno obrazovanje, ali da je potrebno dodatnih kolegijskih, stručnih usavršavanja o konceptu interkulturalizma.

Pregled radova u bazi podataka WOS je otkrio brojne kvantitativne i kvalitativne studije koji polemiziraju o interkulturalizmu, vrijednostima te implementaciji u odgojno-obrazovni proces. Najmanje istraživanja bavi se interkulturalnim vrijednostima odgajatelja. Istraživanja su se međusobno razlikovala u svim segmentima, vrsti, dizajnu, državama, broju autora, zastupljenost ključnih riječi, uzorku. Sličnost svim istraživanjima spominje se koncept interkulturalizam. Tema rada je aktualna u globaliziranom svijetu što govori i

činjenica da je veliki broj radova iz Španjolske ali i iz Europe. U radu je analizirano 14 radova iz baze WOS od 2010. do 2021. godine. Prema zadanim kriterijima pronađeno je 26 radova, ali smo pregledom radova izbacili one koji ne odgovaraju na unaprijed dana istraživačka pitanja stoga je analizirano četrnaest radova.

U vremenskom razdoblju od 2010. do 2020. godine je najveći broj objavljenih radova u jednoj godini bio u 2019. godini, a u razdoblju od 2011. godine do 2015. godine nije objavljen niti jedan rad. Većina radova napisani su od strane autora visoko razvijenih zemalja i to u suradnji između autora jedne države ili u suradnji autora europskih država, dok su samo dva od četrnaest rada nastala u suradnji autora porijeklom iz država različitih kontinenata. Najzastupljenija država autora je Španjolska.

Prema vrsti rada je većina radova empirijskih te podjednak broj preglednih i teorijskih radova. Prema dizajnu je najveći broj radova kvalitativno, manje radova kvalitativno, te 0 (0%) radova u kojima je korištena mix metoda. Najveći broj radova objavljen je u časopisima iz polja obrazovnih znanosti, a manje iz područja humanističkih i interdisciplinarnih područja znanosti. Najčešće ponavljana ključna riječ je interkulturalizam koja se ponavlja u svim radovima osim u jednom. Među najzastupljenijim ključnim riječima ističu se i kultura i učitelji. Pojam interkulturalizam spominje se u 8 radova a njegove inačice poput integracija, kohezija spominju se u ostalim radovima. Većina se zaključaka teorijskih radova bavi temom načina provođenja interkulturalnog obrazovanja.

Podjednak broj radova imalo je za cilj istražiti različite elemente obrazovanja za interkulturalnost i cilj istraživanja uvažavanja i uključivanje manjinskih kultura i dijaloga među različitostima, dok je manji broj radova koji imaju za cilj konceptualno raspraviti pojmove vezane uz interkulturalizam.

Trećina istraživanja provodila se na uzorku koji je uključivao nastavnike, trećina istraživanja odnosila se na djecu odnosno mlade, a trećina istraživanja na imigrante odnosno starosjedioce/autohtono stanovništvo. Prema veličini uzorka najveći broj sudionika je u istraživanju „Factors affecting teachers' beliefs about interculturalism“ dok kod drugih

istraživanja dominiraju manji uzorci. Većina je istraživanja provedeno intervjuiranjem, manje anketnim upitnikom, a samo jedno promatranjem.

Podjednaki broj empirijskih radova su se u rezultatima bavili temom obrazovanja za interkulturalnost, temom kulturne raznolikost te temom vrijednosti. Većina se zaključaka teorijskih radova bavi temom načina provođenja interkulturalnog obrazovanja, samo manje količine radova imigrantima i ulozi interkulturalizma prema njihovom prihvaćanju u zajednicu, profesionalnim razvojem koje je potrebno za provođenje interkulturalnog obrazovanja te temom razlikovanja koncepata multikulturalima i interkulturalizma.

## LITERATURA

1. Anđelković, S., Prnjat, Z., i Arsić, Z. (2017). School as a Factor of Development of Interculturalism. *Glasnik Srpskog geografskog drustva*, 97(1), 109-135.
2. Anić, V. (1999). Rječnik hrvatskog jezika. Zagreb: Novi Liber.
3. Antolić Majcen, A., & Sandra i Pribela-Hodap, S. (2017). Prvi koraci na putu prema kvaliteti: Samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Bedeković, V., i Šimić, M. (2017). Razvijanje interkulturalne kompetencije u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertin a*, 12(1), 0-90.
4. Bartulović, M., & Kušević, B. (2016). Što je interkulturalno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike.
5. Bešter, R., i Medvešek, M. (2016). Intercultural competence in teachers: The case of teaching roma students. *Sodobna Pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, 67(2), 26-45.
6. Booth, T. (2005). Keeping the Future Alive: Putting Inclusive Values into Action. In *Forum: for promoting 3-19 comprehensive education* (Vol. 47, No. 2, pp. 151-158). Symposium Journals. PO Box 204, Didcot, Oxford OX11 9ZQ, UK
7. Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41(3), 303-318.
8. Boghian, I. (2018). Methodological Guidelines for Elaborating the Curriculum of Intercultural Education with a Focus on the Values of Tolerance. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 10(4), 249-264.

9. Boneta, Ž., Ivković, Ž., i Lacmanović, T. (2013). Interkulturalne kompetencije odgojiteljica i socijalna distanca. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 62(4), 479-494.
10. Breneselović, D. P., Krnjaja, Ž. (2018). Građenje kvalitete u praksi vrtića. *Odgajno-obrazovne teme*, 1(1-2), 25-46.
11. Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist*, 34(10), 844.
12. Bryan, A. (2010). Corporate multiculturalism, diversity management, and positive interculturalism in Irish schools and society. *Irish Educational Studies*, 29(3), 253-269.
13. Chiriac, A., & Panciuc, L. (2015). Intercultural education-objectives, values and perspectives. In International Conference New Perspectives in Science Education.(edition 4). Italy <https://conference.pixel-online.net>.
14. Cocks, A. (2008). Researching the lives of disabled children: The process of participant observation in seeking inclusivity. *Qualitative Social Work*, 7(2), 163-180.
15. Cologon, K. (2014). Better together: Inclusive education in the early years. *Inclusive education in the early years: Right from the start*, 3-26.
16. Cruz Rodríguez, E. (2015). Interculturality in Intercultural Education Policy. *Praxis iSaber*, 6(12), 191-207.
17. Daniels, E. R., i Stafford, K. (2003). Kurikulum za inkluziju: razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama. Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji, Zagreb.
18. Došen-Dobud, A. (1995) *Malo dijete, veliki istraživač*. Zagreb: Alinea



19. Elias, A., Mansouri, F., i Sweid, R. (2020). Public Attitudes Towards Multiculturalism and Interculturalism in Australia. *Journal of International Migration and Integration*, 1-22.
20. Enache, R. C., Petrescu, A. M. A., Stăiculescu, C., i Crişan, A. (2019). Roles and Responsibilities of Teaching Staff in Promoting Interculturalism. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 11(1).
21. Eret, L. (2012). Odgoj i manipulacija: razmatranje kroz razvojnu teoriju ekoloških sustava. *Metodički ogledi*, 19(1), 143-161.
22. Fedirchyk, T., i NIKULA, N. (2019). *Formation of Methodology Culture of Would-be Elementary School Teachers in the Context of Introduction of " New Ukrainian School" Concept*. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11(1).
23. Florian, L., i Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and teacher education*, 25(4), 594-601.
24. Frisancho, S., i Delgado, G. E. (2018). *Moral education as intercultural moral education*. *Intercultural Education*, 29(1), 18-39.
25. Gray, P. (2011) The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents, *American Journal of Play*, 3 / 4, 443-463
26. Hercigonja, Z. (2017). Rano usvajanje interkulturalnih kompetencija. Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu, 8 (2), 23-28. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/192096>
27. Hrvatska, R. (2014). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Preuzeto s <http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalnikurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>, 22, 2018.

28. Ianos, M. A., Caballé, E., Petreñas, C., i Huguet, Á. (2019). Language attitudes of young Romanians in Catalonia (Spain): The role of heritage language maintenance programs. *Multilingua*, 38(3), 335-355.
29. Kiš-Glavaš, L. (2000). Stavovi prema edukacijskoj integraciji djece s posebnim potrebama. *Dijete i društvo, časopis za promicanje prava djeteta*, 2(1), 23-35.
30. Kobeščak, S. (2000). Što je inkluzija?, *Dijete, škola, obitelj*, 21, 23-25.
31. Kobeščak, S. (2003). Od interakcije do inkluzije u predškolskom odgoju. U: Pospiš, M. (ur), *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama: zbornik radova sa okruglog stola (27-29)*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
32. Krajcar, S. (2019). *Kompetencije odgojitelja za interkulturalni odgoj* (Doctoral dissertation, University of Pula. Faculty of Educational Sciences.).
33. Lorenz, S. (2002). *First steps in Inclusion*. London: David Futton Publishers.
34. Llurda, E., i Lasagabaster, D. (2010). Factors affecting teachers' beliefs about interculturalism. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(3), 327-353.
35. Mandarić Vukušić, A. (2014). Sadržaji interkulturalne kompetencije u Nacionalnom okvirnom kurikulumu. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 63(1-2), 133-148.
36. Mergler, A., Carrington, S., Kimber, M., i Bland, D. (2016). Inclusive values: Exploring the perspectives of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(4), 2.
37. Mitchell, L., i Bateman, A. (2018). *Belonging and culturally nuanced communication in a refugee early childhood centre in Aotearoa New Zealand*. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(4), 379-391.

38. Mlinarević, V., i Zec, R. T. (2020). Intercultural competences in initial teacher education – comparative analysis. [Interkulturalne kompetencije u inicijalnom obrazovanju učitelja – komparativna analiza] *Croatian Journal of Education*, 22(4), 1081-1112.
39. Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S. E., i Ahmed, N. B. (2019). A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(3), 362–379. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1479278>
40. Nazzi, T., i Gopnik, A. (2003). Sorting and acting with objects in early childhood: An exploration of the use of causal cues. *Cognitive Development*, 18(3), 299-317.
41. Odom, S.L., Diamond, K.E. (1998). Inclusion of Young Children with Special Needs In Early Childhood Education: The Research Base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25.
42. Rajović, V., i Jovanović, O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja*, 13(1), 91-106.
43. Reardon, T., Harvey, K., Baranowska, M., O'Brien, D., Smith, L., i Creswell, C. (2017). What do parents perceive are the barriers and facilitators to accessing psychological treatment for mental health problems in children and adolescents? A systematic review of qualitative and quantitative studies. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 26(6), 623–647. <https://doi.org/10.1007/s00787-016-0930-6>
44. Ryan, J. (2020). Transforming academic cultures. *Journal of Academic Language and Learning*, 14(2), 1-19.
45. Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z., i Skočić Mihić, S. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(1-2), 0-0.

46. Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagojska istraživanja*, 6(1-2), 123-136.
47. Piciocchi, C. (2015). From strategies to Constitutions. Identity, Multiculturalism and Interculturalism as Legal values: A Comparison between Europe and the Andean Countries. *Revista general de derecho público comparado*, (17), 2.
48. Piršl, E., Benjak, M., Diković, M., Jelača, M., i Matošević, A. (2016). Vodič za interkulturalno učenje.
49. Salend, S. J. (2004). Fostering inclusive values in children: What families can do. *Teaching Exceptional Children*, 37(1), 64-69.
50. Salgado, L. R., i Silva, I. V. (2018). "I believe people need to know us in order to integrate us": Immigrant women's cultural attitudes and needs. *Journal of International Migration and Integration*, 19(2), 451-471.
51. Savva, M., i Stanfield, D. (2018). *International-mindedness: Deviations, incongruities and other challenges facing the concept. Journal of Research in International Education*, 17(2), 179-193.
52. Sierra Huedo, M. L., i Fernández Romero, C. (2020). Fostering intercultural dialogue through religious education in primary education in Spain.
53. Skočić Mihić, S., Gabrić, I., i Bošković, S. (2016). *Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 52(1), 30-41.
54. Skočić Mihić, S., Butković, M., & Čepić, R. (2020, November). Inclusive and intercultural competencies and teachers' professional development in the croatian educational context: toward a theoretical framework. In *Proceedings of ICERI2020 Conference* (Vol. 9, p. 10th).
55. Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću–organizaciji koja*

*uči*. Zagreb: Mali Profesor.

56. Slunjski, E. (2009). Postizanje odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta i odraslog. *Život i škola*, 22 (2/2009.), 104-115
57. Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja*. Zabreb: Školska knjiga.
58. Stojnović, S., i Hitrec, S. (2014). *Suvremeno vođenje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
59. Stokke, C., i Lybæk, L. (2018). *Combining intercultural dialogue and critical multiculturalism*. *Ethnicities*, 18(1), 70-85.
60. Šućur, Z., Kletečki Radović, M., Družić Ljubotina, O., & Babić, Z. (2015). Siromaštvo i dobrobit djece predškolske dobi u Republici Hrvatskoj. Zagreb: UNICEF.
61. Torrelles, C., Coiduras, J., Carrera, S. I. F. X., Paris, G., i Cela, J. M. (2011). Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado. Competencia de Trabajo en Equipo: definición y categorización.
62. Tostes de Almelda, M. Z., i Gomes de Souza Reis, M. A. (2015). Sexuality as a personal and cultural heritage: an open door for ambedo of maraba to create the museum as educational space and intercultural. *Revista ibero-americana de estudos em educacao*, 10(3), 1007-1031.
63. UNICEF (2019). A quality and inclusive education for every child in Europe and Central Asia. UNICEF Europe and Central Asia Regional Office
64. Vujičić, L. (2011). Kultura vrtića – sustav koji se kontinuirano mijenja i uči. *Pedagogijska Istraživanja*, 8(2), 231–238. Retrieved from <https://hrcak.srce.hr/116667>
65. Vujičić, L., Bralić, K., i Zuljan, M. V. (2016). *Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja*. Učiteljski fakultet, Centar za istraživanje djetinjstva.

66. Wang, Q. (2017). *Interculturalism, intercultural education, and Chinese society. Frontiers of Education in China*, 12(3), 309-331.
67. Woodhead, M. (2012). *Različite perspektive o ranom djetinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu
68. Zárate, Z. E. Cultivating creativity for intercultural dialogue El cultivo de la creatividad para el diálogo intercultural.
69. Zephiro, K. A., i Martins, N. D. J. (2015). Indigenous education school differentiated and intercultural among the guarani mbya rio de janeiro: the legitimate and real. *Periferia*, 7(1), 6-25
70. Zuzevičiūtė, V., Pranevičienė, B., i Ruibytė, L. (2017). Globalised world and mobility: some implications for intercultural education.