

## ПОДСТИЦАЊЕ КУЛТУРНИХ РАЗЛИЧИТОСТИ У ВРТИЋУ У КОЈЕМ БОРАВЕ РОМСКА И ЕГИПЋАНСКА ДЈЕЦА

Маријана Блечић<sup>1</sup>  
Веселин Мићановић<sup>2</sup>

### Резиме

*Вртић је физичко окружење које је аутентично повезано са ужим и ширим друштвеним контекстом, који је у сталном процесу мијењања. Као одраз збивања унутар шире друштвене заједнице, практичарке/практичари/васпитачице/васпитачи<sup>3</sup> од самог почетка требало би да преузму одговорност у континуираном прилагођавању промјенама које се збивају у породици и, уопште, у локалној заједници и друштву. Градећи снажна увјерења о породицама, али и заједницама, да су оне компетентни партнери у васпитно-образовном процесу, васпитачи би требало да континуирано подржавају дјечја искуства учења користећи знања породице о дјечи и у партнерском односу креирају подржавајуће окружење за учење кроз игру. Захтјеви за партнерством изазовници су уколико нијесу у питању већинске породице, којима најчешће припадају и сами васпитачи, а посебно уколико су породице вишеструко депривирани, као што је случај са ромским и египћанским (РЕ) породицама. Црна Гора је пред бројним изазовима још од почетка избјегличке кризе 1998/1999. године до данас, и покушава да пружи адекватне одговоре на многе изазове пред којима су се нашле РЕ породице. У раду ће се, примјеном методе студије случаја, анализом одговора добијених чек листом и одговора добијених посредством дубинског интервјуа, указати на недовољно подстицање културних различитости у физичком окружењу вртића „Срцоловка“ (ЈПУ „Бина Врбица“, Подгорица), који од 2005. године доминантно реализује васпитно-образовни рад са дјецом ове рањиве мањинске заједнице. Добијени одговори указују нам не само на недовољна знања о креирању подстицајног окружења за разумијевање и прихватање културних различитости, већ и на неразумијевање важности успостављања партнерства са РЕ породицама, које морају бити значајни партнери у остваривању овог циља на раном узрасту. **Кључне ријечи:** ромска и египћанска дјеца, физичко окружење вртића, ромске породице, партнерство, културне различитости.*

<sup>1</sup> Маријана Блечић је магистрирала на одјеку Савремена социјална политика и социјални рад на Факултету политичких наука у Подгорици, запослена као сарадник у настави на Филозофском факултету у Никшићу. Електронска адреса: [marijanab@ucg.ac.me](mailto:marijanab@ucg.ac.me)

<sup>2</sup> Веселин Мићановић је доктор методике наставе математике и редовни професор Филозофског факултета у Никшићу.

<sup>3</sup> Надаље се подразумева употреба родно сензитивног језика.

## Уводна разматрања

У прилог више пута истицаној констатацији да су ране године живота формативне године, које дугорочно одређују даљи живот дјетета, UNICEF у својој публикацији *State Of The World's Children: Early Childhood* износи тврдњу: „... прије него што многи одрасли и схватају шта се дешава, ћелије мозга новорођенчета се већ увелико размножавају, синапсе пуцкетају и успостављају се обрасци живота... Избори и акције предузете током овог критичног периода утичу не само на то како се дијете развија већ и на то како земља напредује.“ (UNICEF, 2001: 14). У дискусији о посљедицама које на малу дјецу остављају ванредна стања, расељавање и ситуације које слиједе након конфликта наводи се: „... само неколико синапси се пали, док се остатак мозга искључује. На раном узрасту, искључивање дјелова мозга успорава његов развој.“ (UNICEF, 2001: 9).

Унапређивање квалитета живота мале дјеце данас је национални и интернационални приоритет, изражен кроз многа истраживања, иницијативе у оквиру политике бриге о дјечи, развој програма предшколског васпитања и залагање за препознавање важности стимулативних утицаја током раног узраста. Рано детињство је животно доба када људска бића највише зависе од своје породице, од сигурних и одговорних односа са другим људима (родитељима, одраслима, браћом и сестрама, вршњацима). Ови односи неопходни су не само да би се обезбиједио њихов опстанак већ и емоционална сигурност, социјална интеграција и развој когнитивних и културних компетенција. И Одбор за права дјетета Уједињених нација (УН), UNICEF и Фондација Bernard van Leer истичу да је породица „темељна друштвена група и природна средина за развој и добробит свих њених чланова, посебно дјеце“ (2006: 41). Иако серани развој одвија према универзалним општим принципима, контекст у коме се дијете развија, његова искуства, као и путеви развоја много варирају и зависе, прије свега, од индивидуалних капацитета и потреба малог дјетета, пола, етничке и културне припадности, као и економских, друштвених и културних околности у којима оно живи (Vudhed, 2012: 20). У прилог великом утицају породице на раном узрасту говоре и студије о новорођеним бебама које указују на то да је основна потреба дјетета да постане дио своје породице, заједнице и културе (Trevvarthen, 1998). Новорођенчад су унапријед прилагођена

и опремљена за укључивање у социјалне интеракције са родитељима или старатељима од којих зависе, не само због опстанка и безбједности већ и због стицања вјештине комуникације и културних компетенција. „Још од најранијих недјеља, бебе настоје да истраже своје окружење, тако што други учествују у процесу интересубјективности кроз који се изграђују заједничке активности, сарадња и комуникација“ (Vudhed, 2012: 44-45).

Истраживачи Louise Derman-Sparks и Julie Olsen Edwards сматрају се пиониркама за разумијевање различитости на предшколском узрасту, као и креаторима препорука за подстицање дјецe на залагање за себе и друге, када су суочена са пристрасностима. Образовање против пристрасности и предрасуда не треба да буде само повремена активност о темама различитости и правичности, већ треба да функционише као темељна перспектива, која прожима све што се дешава у програму раног дјетињства, укључујући свакодневне интеракције васпитача са дјецом, породицама и колегама. На основу ових сазнања, васпитачи кроз специфичне циљеве треба дјеци да пруже подршку да науче не само оно што им је заједничко већ и да разумију разлике међу њима (разлике у физичком изгледу, породичним структурама, породичној прошлости, реакцијама итд.). Ауторке у својој публикацији *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves* (2020), уз подршку Националне асоцијације за образовање мале дјецe (NAEYC), истичу да је потребно континуирано указивати и говорити о различитостима, као и неједнакостима, јер сва дјецa немају исте услове одрастања, посебно уколико нијесу чланови већинске, доминантне групе, па самим тим немају ни одређене привилегије. Учење о културној различитости не треба да буде везано само за вријеме прославе вјерских празника или посебних догађаја (Божих, Бајрам итд.), како то обично бива, јер би то био површан увид у разумијевање мноштва културних различитости, већ треба да буде свакодневан ангажман васпитача, који ће овакве теме уважити почев од креирања физичког окружења вртића (у опремању простора радне собе и примјеном материјала и средстава у свим центрима интересовања), а касније и у све активности учења дјецe током дана. Конкретно, Derman-Sparks и Edwards Olsen (2020) истичу четири циља која би сваки васпитач требало да укључи у своје подучавање, као и очекиване резултате из позиција дјетета у разумијевању и усвајању културних компетенција: „Циљ 1: Идентитет (Наставници

ће његовати изградњу личног и друштвеног идентитета сваког дјетета са знањем и самопоуздањем; Дјеца ће показати самосвијест, самопоуздање, породични понос и позитиван друштвени идентитет); Циљ 2: Разноликост (Наставници ће промовисати пријатну и емпатичну интеракцију сваког дјетета са људима из различитих средина; Дјеца ће изразити пријатност и задовољство људском различитошћу, користити коректан језик за људске разлике и формирати дубоке, брижне везе у свим димензијама људске различитости; Циљ 3: Правда (Наставници ће подстицати способност сваког дјетета да критички идентификује пристрасност и његоваће емпатију сваког дјетета за узроке повријеђених пристрасности; Дјеца ће све више препознавати неправду, моћи да опишу неправедност и разумјеће да неправедност боли); Циљ 4: Активизам (Наставници ће његовати способност и самопоуздање сваког дјетета да се заузме за себе и за друге суочене са пристрасношћу; Дјеца ће показати осјећај оснажености и вјештине да дјелују, са другима или сами, против предрасуда и/или дискриминаторних радњи“ (<https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/nov2019/understanding-anti-bias>).

## Методологија истраживања

Истраживање је проведено у приградском подгоричком насељу Коник – Врела рибничка, које доминантно неселава ромско и египћанско становништво још од 1998/1999. године. Талас избјеглица које су стигле у Црну Гору током деведесетих година био је изазван оружаним сукобима на простору република бивше Југославије. Од почетка избјегличке кризе, број избјеглица које су долазиле у Црну Гору знатно је осцилирао, па је у периоду 1998. и 1999. године Црна Гора пружала уточиште за 140 000 избјеглица и расељених особа, што је у том тренутку представљало четвртину њеног становништва. Након избијања сукоба на Косову, око 4.000 Рома и Египћана смјештени су на периферији Подгорице – насеље Коник, дио Врела рибничка. Првобитно су се смјестили у Камп Коник 2, подигнут 2000. године, а двије године након тога и у Камп 1, уз подршку Агенције Уједињених нација за избјеглице (UNHCR) и хуманитарне организације World Vision, што је било привремено рјешење за смјештај око 60 породица које су избјегле са Косова, већином из општине Ђаковица. Кроз заједничке

активности Министарства рада и социјалног старања – Управе за збрињавање избјеглица и UNHCR-а, уз подршку Организације за европску безбједност и сарадњу (OSCE), Данског савјета за избјеглице, Црвеног крста и Делегације Европске уније (ЕУ) у Црној Гори, те сарадњу са властима на Косову, Интернационалном организацијом за миграције (ИОМ) Косова и др., до затварања овог кампа, након што су се стекли безбједносни и социоекономски услови да ове породице почну живот изнова у мјесту поријекла, на Косово се добровољно вратило преко 3.000 лица. Такође, 48 избјегличких породица из Кампа 2, као и Кампа 1, уселило се крајем 2015. године (23. 12. 2015) у зграде на Врелима рибничким (мјесто некадашњег Кампа 1) кроз координацију Министарства рада и социјалног старања, и IPA пројекат „Идентификовање трајних рјешења за интерно расељена лица и становнике кампа на Конику – фаза 1“, који је финансирала Европска унија (Мићановић, В., Кочић-Ракочевић, Н., Блечић, М, 2018: 5). Камп 2 затворен је након 16 година, а у непосредној близини некадашњег Кампа 1 налази се и објекат ЈПУ „Ђина Врбица“, који похађају искључиво дјеца РЕ популације, а ужу и ширу локалну заједницу насељава и дио домицилног већинског становништва. Усљед свега наведеног, изазова и тешкоћа са којима се континуирано суочава ова мањинска група у посљедње двије деценије, а из позиције „двоструке“ угрожености (избјеглице и припадници мањинске групе), у Црној Гори РЕ особе по више основа бивају угрожене, али и дискриминисане усљед немогућности остваривања својих загарантованих права (остваривање низа грађанских, економских, социјалних и културних права). Према истраживањима Управе за статистику (МОНСТАТ) за ромска насеља у Црној Гори за 2018. годину, какво је и насеље у којем се налази вртић „Срцоловка“, 91% дјеце у ромским насељима материјално је депривирано у три или више димензија (редован оброк, телевизија, телефон, адекватан стамбени простор итд.), а у дијелу добијених података везаних за образовање истичу се сљедећи подаци: само 16% дјеце старости 36–59 мјесеци у ромским насељима у Црној Гори похађа предшколско образовање; 77% дјеце основношколског узраста похађа основну или средњу школу; само 7% дјеце средњошколског узраста у ромским насељима похађа средњу школу или виши степен образовања. Стопа завршетка основне школе износи 56%, док је стопа нижа за средњу школу и износи само 3%. Такође, у дијелу препознавања ране

стимулације и важности доступности различитих материјала, 15% дјеце у ромским насељима из домаћинства која нијесу материјално депривирана ни по једној димензији или су депривирана по једној димензији, имају на располагању три или више дјечјих књига, у односу на 5% дјеце из домаћинства депривираних у погледу три или више димензија; дјеца се чешће играју играчкама из продавница него играчкама из домаће радиности, без обзира на статусне депривације домаћинства. Међу родитељима дјеце из ромских насеља старости од 24 до 59 мјесеци, очеви су учествовали у најмање четири активности са свега 18% дјеце, док су мајке учествовале у најмање четири активности са 36% дјеце (истраживање *Ромска насеља у Црној Гори*, <http://www.monstat.org/cg/page.php?id=1703&pageid=16>). Истакнути подаци су у циљу бољег сагледавања укупне ситуације у којој се налази РЕ популација у Црној Гори, па тако и узорак истраживања.

### Циљ истраживања

Утврдити да ли физички амбијент подстиче / одражава развој/ подршку културних различитости и културних компетенција (раније вртић „Врела рибничка“, сада „Срцоловка“ – ЈПУ „Бина Врбица“). (Напомена: Инструмент чек листа дат је у Прилогу 1, а прилагођен је и дјелимично преузет из приручника/програма *Приступ усмјерен на дијете, вртић који промовише демократију, приступ Корак по корак*, 2020: 361–363).

#### Истраживачки задаци

- Утврдити да ли се културне различитости и културне компетенције подстичу у визуелном „естетском“ окружењу;
- Утврдити да ли се културне различитости и културне компетенције подстичу кроз одабрану употребу сликовница и књига;
- Утврдити да ли се културне различитости и културне компетенције подстичу кроз друштвено-имагинативне игре;
- Утврдити да ли се културне различитости и културне компетенције подстичу кроз музику;

- Утврдити да ли се културне различитости и културне компетенције подстичу кроз ликовно изражавање;
- Утврдити да ли се културне различитости и културне компетенције подстичу кроз употребу предмета за манипулативну игру.

Главна истраживачка хипотеза

Претпоставља се да физички амбијент не подстиче / не одражава развој/подршку културних различитости, а све споредне хипотезе такође су негативно оријентисане и у складу са постављеним задацима.

## Резултати истраживања

Број РЕ дјеце која се уписују у овај вртић (табела 1) махом је био уравнотежен у првих пет година од отварања ове васпитно-образовне установе, с тим да је најмањи број уписане дјеце био у периоду 2012–2014. године, што се тумачи интензивнијим повратком породица на Косово, али и добијањем стамбених јединица у овом насељу за неке од породица, док се друге расељавају у друге општине у Црној Гори (Беране) или државе. Такође, на основу увида у дневнике за сваку школску годину, више од половине уписане дјеце редовно је похађало вртић, а посљедње три школске године издвајају се у редовности похађања вртића већој од 60% за РЕ дјецу из овог насеља.

У вртићу никада није успостављен цјелодневни боравак који би укључио послеподневни одмор, већ дјеца након ручка одлазе кућама. Такође, за дјецу су обезбијеђени доручак и двије ужине, а рад обављају два васпитача уз подршку једне медицинске сестре. Васпитно-образовни процес организује се у двије мјешовите васпитно-образовне групе са дјецом од 3,5 година до 6,5 година. Нема посебних садржаја за дјецу старије предшколске доби у смислу припреме за упис у први разред основне школе, већ се садржаји реализују по важећем *Програму за подручја активности у предшколском васпитању и образовању (од 3 до 6 година)*, који је креирао Завод за школство 2011. године (напомена: Национални савјет за образовање, уз подршку Завода за школство, донио је нови програм крајем 2021. године, који ће се примјењивати током 2022. године).

**Табела 1.***Број уписане РЕ дјеце по школским годинама, број васпитних група*

Школска година	Број уписане дјеце	Број васпитних група	Просјечна долазност
			1 – 10%–30%, 2 – 30%–60%, 3 – преко 60%
1. 2007/2008.	59	1	2
2. 2008/2009.	58	1	2
3. 2009/2010.	60	1	2
4. 2010/2011.	57	1	2
5. 2011/2012.	61	1	1
6. 2012/2013.	45	1	1
7. 2013/2014.	40	1	2
8. 2014/2015.	77	1	2
9. 2015/2016.	53	1	3
10. 2016/2017.	37	1	3
11. 2017/2018.	43	1	2
12. 2018/2019.	104	3	3
13. 2019/2020.	60	2	2
14. 2020/2021.	74	2	3
15. 2021/2022.	74	2	3
16. 2022/2023.	78	2	3

**Налази чек листе***Визуелно естетско окружење*

У обје просторије вртића, а у дијелу ставки које се односе на визуелно естетско окружење које подстиче његовање и разумијевање различитости, запажени су значајни недостаци, тј. непостојање сљедећих елемената: материјала који помажу разумијевање и прихватање ставов-



ва, вриједности и стилова живота са којима дјеца нијесу упозната (нпр. различити типови породица, старије и млађе особе, особе са посебним образовним потребама итд.); игара, сликовница, материјала који доводе стереотипе у питање (нпр. да жене раде кућне послове, док мушкарци раде ван куће); равнотеже између слика мушкараца и жена који раде различите активности, укључујући и оне у којима се налазе у „нетрадиционалним“ улогама; слика које одражавају читаву локалну заједницу; нестереотипних слика различитих култура у другим мјестима/земљама. У обје радне собе запажено је само постојање слика дјецe, њихових породица и запослених у вртићу (неколико фотографија васпитачица са дјецом приликом обиљежавања важних датума).

### *Сликовнице и књиге*

Посебан дио чек листе односио се и на садржаје и материјале у оквиру језичког центра интересовања. Први корак учења читања јесте да дјеца буду окружена штампаним материјалима (сликовнице, књиге итд.), да слушају приче и пјесме и разгледају ове материјале. Континуирано искуство дјецe са разним облицима усменог и писменог језика помоћи ће у подржавању њиховог интересовања, развоју њихове писмености, као и стицању знања и искуства уопште, а посебно знања која се тичу разумијевања различитости. И у овом дијелу запажено је непостојање културолошки разноликих књига које нијесу родно стереотипне, као и непостојање узрасно примјерених материјала за читање, књижевних садржаја и сликовница на језицима којима дјеца говоре у породицама (у овом случају на албанском и ромском језику), као и књижевних садржаја и сликовница у којима главни лик има исте карактеристике (нпр. пол, националност, развојне тешкоће итд.). Запажено је постојање књига са фотографијама које показују дјецу различитог поријекла и култура, из различитих земаља.

### *Друштвено-имагинативна игра*

Друштвено-имагинативна игра пружа дјеци јединствену прилику да преузму одређену улогу у имагинативном сценарију, који им пружа прилику за „игру и међусобне интеракције, стварање веза са другом дјецом, дијелење својих осјећања и бављење њима, учествовање у процесима групног доношења одлука, прихватања разлика међу љу-

дима, прихватање личне одговорности, разумијевање улога и функција заједнице и њених чланова“ (*Приступ усмјерен на дијете – вртић који промовише демократију*, 2020: 246). Улоге које дијете преузима омогућавају му да истражује властиту културу, али и да разумије културу друге дјеце, која могу бити дио васпитне групе, што се не може у пуној мјери подстаћи ако је унутар центра за друштвено-имагинативну игру запажено непостојање предмета везаних за различите друштвене групе, слика и реквизита који одражавају културно поријекло дјеце и њихову етничку припадност, лутака дјечака и дјевојчица који су припадници етнички разноликих група. Насупрот томе, у друштвено-имагинативном центру постоје реквизити који одражавају различите улоге (нпр. реквизити за чишћење, за активности „уради сам“ итд.), а запажена је и укљученост дјеце оба пола у оваквим активностима.

#### *Ликовно изражавање и музичке игре*

Култура неке етничке групе одражава се кроз умјетност, па умјетничка искуства у којима се ангажују дјеца не само да подржавају њихов развој у свим подручјима – когнитивном, језичком, социјалном, емоционалном и физичком – већ пружају дјечи прилику да истражују и уче не само о сопственој култури већ и о култури других. У центру је запажено постојање материјала (боја, папира итд.) који могу представљати различите тонове коже, што се у крајњем може третирати као присуство уобичајене палете боја материјала, без посебне и специфичне намјене, у циљу разумијевања и учења о културним различитостима, с обзиром на то да нема умјетничких приказа и узорака тканина из домова дјеце, као ни умјетничких приказа различитих култура.

Једнако богат ресурс за креативан и успјешан рад се дјецом предшколског узраста, поред ликовног изражавања, јесте и музика, као универзално средство комуникације које пјесмом и игром може приближити особе различитих култура. Иако је препорука да музичке активности буду саставни дио сваког радног дана дјетета у предшколској групи, овом приликом у обје радне просторије и дневном боравку није запажено слушање музике из различитих култура и на различитим језицима (ако се изузме почетно учење енглеског језика које је спровођено наредног дана уз музику), а није запажено нити се практикује играње игара из различитих култура.

*Коцке / грађевински центар и предмети за манипулативну игру*

Коцке за грађење, али и различити предмети за манипулативну игру дјелују подржавајуће за дјечји развој у многим развојним подручјима, као и подручјима друштвених вјештина, познавању особности културе итд. У оквиру овог центра запажено је да постоје материјали за израду приказа различитих врста зграда, путева, начина превоза итд., док нијесу присутни предмети који одражавају културне и породичне структуре све дјеце, као ни нестереотипни прикази особа који би представљали различите начине живота. Такође, није запажено ни постојање комерцијалних или ручно рађених играчака за разврставање, низање, визуелну дискриминацију итд., које представљају материјале из локалне заједнице, као ни слагалице (енгл. *puzzle*) које нијесу родно стереотипне и представљају различите националности.

**Налази интервјуа**

Два интервјуисана васпитача (А. Р. и Ј. Н.) немају став да би физичко окружење могло допринијети подржавању учења културних различитости, сматрајући да је довољно да се у интеракцијама, како са дјецом, тако и са њиховим породицама и колегама, међусобно уважавају. Забрињавајуће је да подстицање културне различитости кроз различите активности по центрима интересовања за њих јесте непознаница. (А. Р.: *Нијесам сигурна како бисмо то радили на дневном нивоу*; Ј. Н.: *Дневно, па не знам. Уважавамо се, па то је довољно*). За додатно опремање или уређење физичког амбијента вртића подршку виде једино у донацијама, за које истичу да посљедњих година изостају, а лични ангажман у овом дијелу изискивао би и материјална средства која нијесу у прилици да одвоје.

Запажено је да културне различитости подстичу једино површно, тј. у оквиру свечаности прославе Дана Рома, а поред овог датума, обиљежавају само Нову годину, сматрајући да вјерски празници нијесу добар начин да дијете упозна како своју, тако и одлике друге културе. (А.Р.: *Не обиљежавамо вјерске празнике, мислим да то није добро*).

Иако истичу да је сарадња са РЕ породицама добра, кроз разговор се такође учачава да је она недовољна, па родитељи не учествују у планирању и реализацији свих активности са дјецом, већ се интеракција своди на повремене и кратке разговоре током довођења и одвођења

дјецe из вртића, с тим да очеви имају и мање оваквих врста сарадње са васпитачем (А. Р.: *Сарадња је добра са РЕ породицама. Дођу по дјецу, али не разговарамо много при одвођењу дјеце*; Ј. Н.: *Сарадња са породицама је добра. Већина дође на родитељски састанак. Очеви ријетко долазе, код мене двојица или тројица*).

## Закључна разматрања и препоруке

Постављена главна хипотеза истраживања, као и свих шест споредних хипотеза истраживања нијесу потврђене, па се закључује да физички амбијент не подстиче / не одражава развој/подршку културних различитости у вртићу „Срцоловка“, на основу одговора васпитача добијених путем интервјуа, као и непосредним посматрањем уз коришћење чек листе. Такође, одбачене су и споредне хипотезе које се односе на подстицање културних различитости кроз визуелно, естетско окружење, сликовнице и књиге, друштвено-имагинативну игру, ликовно изражавање, музику и игру, употребу коцака, као и предмета за манипулативну игру.

Свако окружење за развој и учење дјеце, поред задовољења потребе за сигурношћу и безбједношћу, требало би да представља и амбијент уважавања различитости које постоје међу дјецом, међу њиховим заједницама, па и шире. Поред брижљивог планирања и распореда намјештаја, материјала и средстава у радној соби, како би се несметано одвијале групне активности, простор мора да буде уређен и тако да дјетету обезбиједи приватност. Услед чињенице да су простори вртића недовољно, а често и неадекватно опремљени, и услед немогућности да се обезбиједи додатна средства за опремање, велика одговорност остаје на васпитачу, који, поред утицаја на елементарне захтјеве, може утицати и на креирање окружења које ће бити пријатно, „позивати“ на игру и бити дјелотворно за учење сваког дјетета. Када је ријеч о разумијевању културних различитости, сам физички амбијент мора очитовати јасну поруку припадања. Кроз различите дјечје продукте учења и рада, овакво окружење требало би да показује да је намијењено сваком дјетету, да се цијени и истиче његово постигнуће и идеје, уважава његова култура и језик, па тако и његова породица. Кроз детаљнију опремљеност центара интересовања, потребно је, такође, створити уравнотежен

однос учења и разумијевања о различитостима не само доминантне и мањинске групе, већ креирати прилике за учење о богатству различитости уопште, на ширем плану (фотографије, сликовнице, књиге, лутке, огласна табла за родитеље, разни ликовни и умјетнички материјали, музика итд. само су неки од приједлога за креативног васпитача у испуњавању овог циља у раду са дјецом).

Праксе које могу бити подршка развоју дјечјег идентита, а надаље и успостављању партнерства са породицама, јесу континуирано примењене позитивних порука (визуелних, аудитивних, аудио-визуелних) од стране амбијента у коме бораве и васпитача о дјечјим породицама, поријеклу, култури, вјеровањима итд. Иако је то изазовно за васпитача којег карактеришу културне разлике, културно респонзибилан васпитач знаће да специфичности једне културе могу утицати на родне улоге и улогу које дијете има у породици и вртићу, приврженост и одвајање, разлике у свим дневним рутинама у вртићу, коришћење различитих стилова учења итд. (*Приступ усмјерен на дијете – вртић који промовише демократију*, 2020: 42, 43).

Неуједначена расподјела моћи и улога васпитача и РЕ родитеља, која је условљена низом депривираних димензија које ове породице осјећају, са позиције професионалца, али и особе која посједује академска знања и вјештине за подршку учењу дјетета, захтијева од васпитача да сам преузме одговорност за успостављање партнерства. Преузимање одговорности укључује изналажење начина да се породицама покаже да се поштују њихове вјештине, знања и вриједности, показује се саосјећање, показује се да васпитач не етикетира нити осуђује, показује своју доступност и респонзибилност (*Приступ усмјерен на дијете – вртић који промовише демократију*, 2020: 45).

Програм предшколског васпитања јесте друштвена интервенција чији успјех зависи од одређених карактеристика и успостављених односа између дјете, васпитача, породице и заједнице током дужег временског периода. Свако партнерство у својој суштини подразумијева права и одговорности обје стране, међусобан однос уважавања, као и разумијевања различитог поријекла, стилова васпитања и низа карактеристика и специфичности једне породице, као и изналажење адекватних начина на које оваква зњања о породицама могу допринијети дјечјем развоју и учењу. Свакако да је сарадња и изградња партнерства

знатно изазовнија са породицама које нијесу истог поријекла као васпитачи, а нијесу ријетки ни ставови и предубјеђења васпитача да ромски и египћански родитељи услед недостатка образовања или недовољног нивоа образовања и сами мање брину о васпитању и образовању своје дјеце, те самим тим имају мање компетенције у пружању подршке својој дјечи. Основ реалног и квалитетног партнерства заснованог на заједничком циљу – добробити предшколског дјетета – јесте повјерење у могућности и компетенције сваке породице. Интернационална организација Корак по корак у *Приступу усмјереном на дијете – вртић који промовише демократију* (2020: 38–40) подсјећа на неколико потврђених ставова који доприносе јачању тог увјерења:

– Породице су први и најважнији васпитачи дјеце. Признавање и вредновање примарне улоге породице као првог васпитача дјетета подразумијева да ће дијете у породици стећи осјећај припадности и повезаности са правилима заједнице у којој живи, физичку и развојну добробит, али и развити осјећај идентитета као члан породице, културе и заједнице.

– Родитељи и породице имају основну одговорност за своје дијете. Наиме, и Одбор за права дјетета УН истиче да су државе (а самим тим и услуге у раном дјетињству) у обавези да поштују основну одговорност родитеља за пружање заштите и усмјеравање дјеце, те у том погледу подржавају родитеље пружајући материјалну помоћ и програме подршке. (Одбор за права дјетета УН, Општи коментар 7, члан 9). „У нормалним околностима, мала деца заснивају јаке узајамне везе са својим родитељима или примарним стараоцима. Ови односи пружају детету физичку и емотивну сигурност, као и сталну негу и пажњу. Кроз ове односе деца изграђују лични идентитет и стичу културно пожељне вештине, знање и понашања. На овај начин, родитељи, као и други стараоци, у нормалним околностима чине главни канал кроз који мала деца могу остваривати своја права“ (Права детета у међународним документима, 2011: 187).

## Литература

- Вудхед, М. (2012). *Различите перспективе о раном детињству: теорија, истраживање и политика. Додатак: Опити коментар бр. 7 – Остваривање права детета у раном детињству – Комитет УН. Педагошко-андрагошки институт Филозофског факултета у Београду и ЦИП – Центар за интерактивну педагогију.*
- Derman-Sparks, L., Edwards, O. J. (2020). *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*. 2nd ed. Washington, DC: NAEYC Преузето са: <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/nov2019/understanding-anti-bias>
- Мићановић, В., Кочић Ракочевић, Н., Блечић, М. (2018). *Анализа стања (десегрегисано образовање)*. Roma Education Fund.
- Одбор за права дјетета УН, UNICEF и Фондација Bernard van Leer (2006). *A guide to General Comment 7: „Implementing child rights in early childhood“*. Fundation Bernard van Leer. [www.unicef.org/earlychildhood//files/Guide\\_to\\_GC7.pdf](http://www.unicef.org/earlychildhood//files/Guide_to_GC7.pdf)
- Права детета у међународним документима* (2011). Заштитник грађана, Повереник за заштиту равноправности.
- Приступ усмјерен на дијете, вртић који промовише демократију. Приступ „корак по корак“* (2020). Завод за уџбенике и наставна средства, Педагошки центар Црне Горе.
- Trevarthen, C. (1998). Children’s Need To Learn A Culture. In Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (Eds.) *Cultural Worlds of Early Childhood*. Routledge.
- UNICEF (2001). *State Of The World’s Children: Early Childhood*. Oxford University Press.

## Прилог 1

<b>Визуелно естетско окружење</b>	<b>√</b>
Јесу ли слике све дјеце, њихових породица и запослених у вртићу приказане у соби дневног боравка?	
Помажу ли материјали у васпитној групи повећању дјечјег разумијевања и прихватања ставова, вриједности и стилова живота који им нијесу познати (нпр. особа с посебним потребама, старијих и младих особа, различитих типова породице и сл.)?	
Доводе ли игре, сликовнице, материјали, пјесме и сл. у питање стереотипе, на примјер: да жене раде кућне послове док мушкарци имају посао ван куће?	
Постоји ли равнотежа између слика мушкараца и жена који раде различите активности, укључујући оне у којима се налазе у „нетрадиционалним“ улогама?	
Постоје ли у соби дневног боравка слике које одражавају читаву локалну заједницу?	
Постоје ли нестереотипне слике различитих култура у другим мјестима/земљама?	
<b>Сликовнице и књиге</b>	<b>√</b>
Постоји ли у соби дневног боравка широк распон културолошки разноликих књига које нијесу родно стереотипне, те остали узрасно примјерени материјали за читање?	
Постоје ли у соби дневног боравка књиге с фотографијама које приказују дјецу различитог поријекла и култура из различитих земаља?	
Постоје ли у соби дневног боравка књижевни садржаји и сликовнице на језицима које дјеца говоре код куће и са својим породицама?	
Постоје ли у соби дневног боравка књижевни садржаји и сликовнице у којима главни лик има исте карактеристике (нпр. пол, националност, тешкоће) као и дјеца у васпитној групи?	



<b>Друштвено-имагинативна игра</b>	√
Постоје ли у центру друштвено-имагинативне игре одјевни предмети везани за различите културне групе?	
Одражавају ли слике и реквизити у том подручју културно поријекло/поријекла дјеце и њихове етничке припадности?	
Има ли у центру породичне игре лутака које представљају и дјечаке и дјевојчице и припаднике етнички разноликих група?	
Постоје ли реквизити који се односе на различите радне улоге, нпр. реквизити за чишћење, за активности „уради сам“ и сл.?	
Јесу ли дјечаци и дјевојчице укључени у активности у оквиру друштвено-имагинативне игре попут припреме хране, васпитања дјеце и сл.?	
<b>Ликовно изражавање</b>	√
Постоје ли материјали (боје, папир и сл.) који могу представљати различите тонове коже?	
Постоје ли различити умјетнички прикази и узорци тканина из домова дјеце?	
Постоје ли умјетнички прикази из различитих култура?	

<b>Музика и игре</b>	√
Играју ли се игре из различитих култура?	
Слуша ли се музика и пјесме из различитих култура и на различитим језицима?	

<b>Коцке</b>	√
Постоје ли предмети у грађевинском центру који одражавају културе и породичне структуре све дјеце?	
Јесу ли прикази особа нестереотипни, и представљају ли различите начине живота?	
Постоје ли материјали за израду приказа различитих врста зграда, путева, начина превоза и сл.?	

<b>Предмети за манипулативну игру</b>	√
Постоје ли (купљене или ручно рађене) играчке за разврставање, низање, визуелну дискриминацију итд. које представљају материјале из локалне заједнице?	
Постоје ли слагалице (енгл. <i>puzzle</i> ) које нијесу родно стереотипне и представљају различите националности?	

## ENCOURAGEMENT OF CULTURAL DIVERSITY IN A KINDERGARTEN ACCOMMODATING ROMA AND EGYPTIAN CHILDREN

Marijana Blecic  
Veselin Micanovic

### *Abstract*

*The kindergarten represents a physical environment that is authentically connected with narrower and wider social context which is in the state of constant change. As a reflection of happenings within a wider social community, practitioners/educators should, from the very beginning, take full responsibility for continual adaptation to the changes taking place in the family and in local community and society in general by means of establishing a partnership with families, among other things, and by means of creating an environment that supports learning through play. This partnership is more challenging if the family concerned does not belong to any of dominant social groups, an environment that the respective educator usually comes from, in particular when it is deprived on multiple levels, such as Roma and Egyptian families (RE families). In order to determine whether a physical environment encourages/reflects the development of/support for cultural diversity and cultural competences at pre-school age by means of the case study method and by means of a qualitative analysis of responses provided through observation techniques and interviews conducted, we point to inadequate encouragement of cultural diversity in the physical environment of the 'Scolovka' kindergarten ('Djina Vrbica' public pre-school institution, Podgorica (Montenegro)), which has, since 2005, assumed the dominant role concerning the education and moral education of these vulnerable, minority groups. The results not only reveal inadequate knowledge about creating an inspiring environment as regards understanding and accepting cultural diversity, but also the lack of understanding of the significance of establishing a partnership with RE families, who must become important partners in realisation of this goal at an early age.*

**Keywords:** *Roma and Egyptian children, physical environment of a kindergarten, Roma families, partnership, cultural diversity.*

## ПООЩРЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО РАЗНООБРАЗИЯ В ДЕТСКОМ САДУ, КОТОРЫЙ ПОСЕЩАЮТ ЦЫГАНСКИЕ И ЕГИПЕТСКИЕ ДЕТИ

Марияна Блечич  
Веселин Мичанович

### *Резюме*

*Детский сад-это физическая среда, которая достоверно связана с более узким и широким социальным контекстом, который находится в постоянном процессе изменения. Как отражение событий в более широком социальном сообществе, практикующие и педагоги должны с самого начала брать на себя ответственность за постоянную адаптацию к изменениям, происходящим в семье, в целом в местном сообществе и обществе, в том числе путем установления партнерских отношений с семьями, а также создания благоприятной среды обучения через игру. Требования к партнерству более сложны, если речь идет не о семьях большинства, к которым чаще всего принадлежат сами педагоги, и особенно, если семьи многократно лишены, как в случае с цыганскими и египетскими (РЕ) семьями. В стремлении определить, стимулирует ли физическая среда поддержку культурного разнообразия и культурных компетенций в дошкольном учреждении, применение метода тематического исследования и качественный анализ ответов, полученных с помощью методов наблюдения и интервьюирования, будет указывать на недостаточное поощрение культурного разнообразия в физической среде детского сада „Сердоловка“ (ЈРУ „Джина Врбица“, Подгорица), который с 2005 года доминантно реализуют воспитательно-образовательную работу с детьми этого уязвимо-го меньшинства сообщества. Полученные ответы указывают нам не только на недостаточные знания о создании благоприятной среды для понимания и принятия культурных различий, но и на непонимание важности установления партнерских отношений с семьями, которые должны быть значимыми партнерами в достижении этой цели в раннем возрасте.*

**Ключевые слова:** *цыганские и египетские дети, физическая среда детского сада, цыганские семьи, партнерство, культурное разнообразие*