

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/355379513>

INTERCULTURAL EDUCATION – FROM CONCEPTUAL DETERMINANTS TO THE POSSIBILITY OF REALIZATION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Conference Paper · October 2021

CITATIONS

0

READS

47

2 authors, including:



Aleksandra K. Andjelkovic

University of Niš

23 PUBLICATIONS 1 CITATION

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi (KOSSEP), br. 179010, koji se realizuje na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu i finansiran je od Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. [View project](#)



ИИИ 47023 Косово и Метохија из- међу националног идентитета и евроинтеграција, који финансира Министарство, науке и технолошког развоја Републике Србије. [View project](#)

ИГОР Р. БУРИЋ¹

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ СА ПРИВРЕМЕНИМ СЕДИШТЕМ
У КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ, ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
КАТЕДРА ЗА ПЕДАГОГИЈУ

АЛЕКСАНДРА К. АНЂЕЛКОВИЋ²

УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЊУ

ИНТЕРКУЛТУРАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ – ОД ПОЈМОВНИХ ОДРЕДНИЦА ДО МОГУЋНОСТИ РЕАЛИЗАЦИЈЕ У ОБРАЗОВНИМ ИНСТИТУЦИЈАМА

Свакодневна интеракција припадника различитих култура основна је карактеристика савремених друштава која се убрзано мењају. У последњим декадама XXI века све су бројнији аспекти јачања потреба друштвене заједнице кроз развој компетенција појединаца, док развој интеркултурализма у образовању, поред осталог, подразумева креирање праведнијег и хуманијег друштвеног контекста. Како и само образовање тако и интеркултуралне вредности никада нису одвојене од друштва и околности у којима се развијају, већ представљају њихове рефлексије. Интеркултурално образовање постало је саставни део дебата и деловања у процесу реформи и унапређивања квалитета образовања. У раду су разматрани појмови који се налазе у етимолошким основама интеркултуралног образовања као што су: култура, етноцентризам, етнорелативизам, културна прилагодљивост, интеркултуралне вредности и компетенције појединаца. Уз то, анализирани су препреке, могућности подстицања и имплементације интеркултуралног образовања.

1 igor.djuric@pr.ac.rs

2 aleksandraa@pfvr.ni.ac.rs

Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта ИИИ 47023 „Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција“, финансираног од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

У закључном делу рада издваја се полазиште према којем се изградња и имплементација интеркултуралног образовања, најзначајнијим делом, налазе у образовању и професионалном усавршавању наставника. Неопходност указивања на значај садејства и интеграција између локалне заједнице, школа, високошколских институција и њихових људских ресурса такође представља кључне параметре деловања приликом развијања садржаја интеркултуралног образовања.

Кључне речи: култура; интеркултурално образовање; професионално образовање и усавршавање; интеркултуралне компетенције и вредности.

УВОД

Анализе интеркултуралног образовања, поред осталог, одређене су и различитим мотивима аутора и проналазе своја упоришта како у друштвеним основама тако и у индивидуалним ентитетима. Братуловић и Кушевић (Bartulović i Kušević, 2016, стр. 7) указују на чињеницу да:

„текстови о интеркултурном образовању неријетко започињу изношењем аргументације о потреби за његовим увођењем која произлази из савременог друштвеног стања; процеса глобализације, великих миграцијски валова, вјерских и етничких мотивираних сукоба итд“.

Поред оваквих ставова, постоје и опозитне тврдње о утицају историјских контекста и догађаја на интеркултуралност, у којима се наилази на аргументе о томе да се степен интеркултуралности не може посматрати као последица скорашњих миграција на европско тле, јер европски континент има дугу и сложену баштину мултикултуралне прошлости (Gundara, 2000). Зато, поменути аутор истиче да је приликом импликација интеркултурализма и интеркултуралног образовања неопходно имати спознају о комплексности које заједно представљају како њихова прошлост тако и савремени аспекти друштвене разноликости.

Крагуљ и Јукић (2010) сврху интеркултуралног образовања не сужавају на проучавање различитих култура, већ на разумевање и суодносе носилаца различитих култура, чиме се постојећа комплексност усложњава и изискује не искључиво посматрање, већ и активно деловање учесника и друштвених заједница. Интеркултурално образовање постало је саставни део дебата и деловања у процесу реформи и унапређивања квалитета образовања и као такво усмерено је на анализу друштвених односа, борбу против предрасуда и дискриминације и трансформацију друштва ка праведности (Bartulović i Kušević, 2016).

У даљем тексту рада разматрани су неки од појмова који се налазе у етимолошким основама интеркултуралног образовања, као што су: култура,

етноцентризам, етнорелативизам, културна прилагодљивост, интеркултуралне вредности и интеркултуралне компетенције појединаца.

ЕТИМОЛОШКИ ПОЈМОВИ ИНТЕРКУЛТУРАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА

Према схватању неких аутора (Žegarac, Kišjuhas, Koprivica, 2016, стр. 7), „култура представља скуп знања, вредности, понашања и изражавања који је заједнички за одређену групу људи“. Она представља кумулативни резултат искуства, вредности, ставова, уверења и слично, стечених и осигураних кроз генерације путем међусобне интеракције чланова одређене заједнице.

Матсумото (1996) указује на то да је култура подједнако индивидуални, психолошки конструкт, колико и друштвени. У односу на степен прихватања и заузимања ставова, вредности, уверења и понашања који консензусом чине одређену културу, настају индивидуалне разлике између људи. Уколико се појединци понашају у складу са постављеним вредностима или понашањима, култура пребива у појединцу, док на супрот томе уколико их не деле, показују њено неприхватање (Matsumoto, 1996, стр. 18). Овакво разумевање културе потврђује да припадност једној култури не значи обавезујуће поступање према њеним обрасцима и потпуну преданост њој, већ је она дата на одлучивање појединцу, уколико поседује слободу избора и могућност одлучивања. Културни диверзитет или културни плурализам једна је од основних карактеристика савремене културе. Под овим појмом подразумевамо постојање културних разлика, различитих културних норми и уверења међу припадницима исте културе, а које не негирају успешно одржавање специфичних културних идентитета и заједничких вредности.

На сличну аргументацију наилази се код неких аутора (Gundara, 2000), који истичу да вредности не постоје у вакуму, јер култура и друштво у којима се изражавају, доприносе значењу. Вредности могу бити универзалне, али се њихова примена дешава у одређеним ситуацијама. Ове ставове поменути аутор (Gundara, 2000) поткрепљује говором са Јерусалимске конференције о образовању за демократију у мултикултурном друштву из 1993. године на којој је издвојено да у различитим друштвима постоје потребе за основним вредностима, а то су: недискриминација, нерепресија и демократска расправа.

Унеско културу одређује као скуп карактеристичних духовних, материјалних, интелектуалних и емоционалних карактеристика друштва или друштвених група, обухватајући све начине постојања у том друштву; уз минимум укључења уметности и књижевности, стилова живота, начина

заједничког живота, вредносних система, традиције и уверења (UNESCO, 2013, стр. 10).

Лео (Leo, 2010, стр. 4) примећује да се култура рефлектује у језику и у колоквијалним изразима, одећи, храни, законима, баштини, историји, технологији и вредностима или ставовима који се одражавају на разговоре и односе, као и начинима на које се односимо једни с другима, као и са породицом и пријатељима. Такође, овај аутор сматра да се култура рефлектује кроз уметност, музику, плес, позориште, архитектуру, књижевност и прославе фестивала.

Етноцентризам се први пут помиње од стране америчког социолога Сумнера (Sumner, 1906, стр. 31) и представља технички назив за перспективу у којој припадници једне културе сопствену културу постављају у центар свега, док све остале рангирају и скалирају према њеним културолошким правилима. Као модел, Сумнер издаја екстремне примере етноцентризма кроз антрополошке и етнологске студије.³ У оквиру еволутивног модела интеркултуралне осетљивости, Бенет (Bennett, 2004) разликује три стадијума етноцентризма, то су: порицање, одбрана и минимизирање. Уопштено говорећи, етноцентризам подразумева осуду друге културе применом сопствених културолошких правила и стандарда. Истичући да се у зависности од „критеријума одабира кроз који проматрамо догађаје, живот људи“ формира и различит поглед на свет, Пиршл (Piršl, 2011) указује на то да се на тај начин формира етноцентрични и етнорелативни приступ културној различитости. Разматрајући бројна одређења и значења ових појмова, поменути аутор под етноцентризмом подразумева „специфичан погледа на културу, чији критеријуми доброг, напредног и уопште позитивног, искључиво потичу из вредности властите групе и представљају континуум који се креће од неповерења и нетрпељивости до мржње, дискриминације, сегрегације и агресије“ (према: Piršl, 2011, стр. 63).

Док је за први стадијум етноцентризма (порицања) карактеристично занемаривање и игнорисање културних разлика које се може испољавати у форми ненамерног и намерног одвајања од припадника других култура, у другом стадијуму (поларизацији) интеркултуралне разлике се схватају као претња, услед чега долази до развијања стереотипа о припадницима

3 Папуанци у Новој Гвинеји разбијени су у селима која су подељена према непријатељству, канибализму, ловцима на главе, неслагањима по питању језика и религије. Свако село је интегрисано сопственим језиком, вером и интересима. Понекада, нека од тих села се уједињавају у групу, браком између својих припадника. Жена уведена у овакву групу имала би пун статус, а она која изађе из групе губи свој статус. Мале скупине унутар група су мирољубиве, али непријатељски настројене према странцима. Мабаји из Јужне Африке веровали су да их је њихово божанство изневерило и живели су изазивајући ратове са другима, отивајући жене и имовину и убијајући мушкарце (Sumner, 1906, стр. 31).

других култура. Последњи стадијум етноцентризма (минимизирање) подразумева минимизирање културних разлика и наглашавање универзалности као највеће вредности, што за последицу има истицање сличности било да је реч о базичним или духовним потребама, као и политичким и другим идејним сличностима (Петровић, 2018, стр. 31). Иако стадијум минимизирања културних разлика припада етноцентристичком приступу, Бенет истиче да по неким својим одликама, превазилази поменути фазу, те садржи и поједине елементе етнорелативизма (други се углавном не сагледавају стереотипно) (према: Петровић, 2018, стр. 32).

Етнорелативизам представља опозитно становиште етноцентризму и дефинише се као способност доживљаја сопствене културе у контексту других култура, кроз три ступња: прихватање, адаптација и интеграција (Bennett, 2004). Кључни аспект етнорелативизма јесте појам емпатије који се огледа у спремности и способности прихватања различитих културних смерница.

За разлику од етноцентризма у којем вредности и одлике културе којој појединац припада представљају полазну тачку у процени других култура, у етнорелативизму се сопствена култура упоређује са културама других и инсистира на развијању способности за уочавање и прихватање културних разлика (прихватање, адаптација и интеграција). Крајњи циљ разумевања културне различитости, која се налази у основи етнорелативистичког приступа, огледа се у „повећању личне свести сваког појединца“ којег је неопходно учинити интеркултурално осетљивим када се налази у интеракцији са културно различитим особама (Piršl, 2011, стр. 64).

У оквиру три стадијума етнорелативизма (прихватање разлика, адаптација на разлике, интеграција разлика), инсистира се на: уочавању разлика које се не процењују на основу сопствене културне групе; развијању свесности о сопственој културној перспективи и способности сагледавања света и културних разлика из других перспектива; оспособљености особе да интегрише различите културне перспективе у јединствени, сопствени поглед на свет (према: Петровић, 2018, стр. 32).

У *Психолошком речнику* (Psychology Dictionary, 2013) културна прилагодљивост одређује се као способност људи или група да се аклиматизују и навикну на засебну културу. Вештина културне прилагодљивости представља спремност и способност да се препозна, разуме и ефикасно делује у различитим културама (Deal & Prince, 2003). Поједини аутори (Deal, Leslie, Dalton, Erst, 2003) културну прилагодљивост одређују као критичну одредницу успешног глобалног лидерства; и способност разумевања сопствених и когнитивних склоности других, као предиктора успешног тимског рада (Sutton, Pierce, Burke, Salas, 2006). Културна прилагодљивост пролази кроз

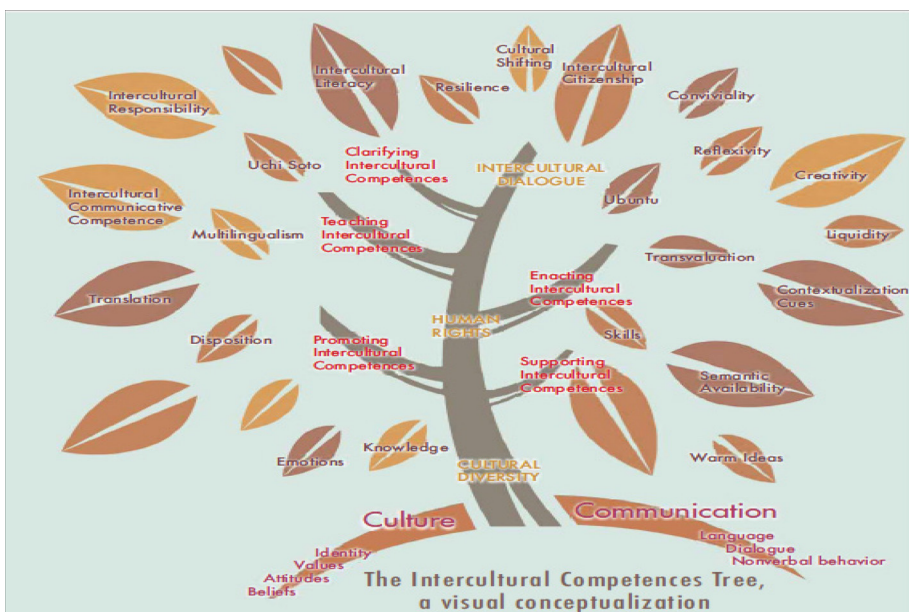
неколико ступњева, од културне свесности, преко културних знања и културне осетљивости до културолошке прилагодљивости.

У литератури (Winkelman, 1994) идентификује се неколико етапа културне прилагодљивости: 1. *Фаза мегеної месеца* – у којој постоји узбуђење и фасцинација новом културом, при чему се прелази преко мањих проблема и егзистира радост због учења нових ствари; 2. *Кризни њериод (културни шок)* јесте фаза у којој се узбуђење претвара у разочарање и појављује све више и више разлика; 3. *Фазу њрилагођавања* карактерише учење о прихватању културе и промена негативног става у позитиван; 4. *Фаза њрихвайања и њрилагођавања* пружа „осећај као код куће“, партиципацију у активностима, и чак можда осећај уживања у обичајима неке од тих земаља; 5. *Шок њоврайика* карактеристичан је за период након повратка у матичну земљу, а повратак може уследити почетном еуфоријом, кризом или разочарењем.

Културни шок је термин који је у академској литератури уведен половином XX века од стране Оберга (Oberg, 1960), настао као последица изазова услед новог културног окружења и губитка познатог окружења (Rhine-smith, 1985). Винкелман (Winkelman, 1994, стр. 121) културни шок дефинише као вишеструко искуство произишло из стресних ситуација које настају у додиру са другом културом. Према схватању овог аутора, узроци који изазивају културни шок и реакције појединаца детерминисани су различитим чиниоцима, попут: претходних искустава у интеракцији са другим културама, степена разлике између сопствене и културе домаћина, мреже друштвене подршке тј. ослонаца породице и пријатеља и психолошких карактеристика појединаца. Будући да је културни шок честа појава у додиру са другим културама, са циљем његовог превазилажења неопходно је радити на развијању вештина препознавања симптома културног шока, као и развијању понашања које омогућава стабилно прилагођавање (Black & Mendenhall, 1990).

Приликом јачања интеркултуралних компетенција Бенет (Bennett, 2004) наглашава да долази до промена у квалитету искустава појединаца, процеса који представља прелазак од етноцентризма ка етнорелативизму. Приказ интеркултуралних компетенција, дат је визуелним приказом дрвета интеркултуралности на слици 1 (UNESCO, 2013).

Са леве стране корена дрвета интеркултуралности налази се појам културе у оквиру којем се налазе: идентитет, вредности, ставови и уверења, док је са десне стране кореновог система комуникација са неопходним елементима попут: језика, дијалога, и невербалног понашања. Стабло дрвета сачињено је од три компоненте: културна разноликост, људска права и интеркултурални дијалог са којима су у уској повезаности појмови: разјашњење, поучавање, промовисање, подршка и законски донета решења у области интеркултуралне компетентности. Лишће представља различите



Слика 1: Дрво интеркултуралних компетенција (UNESCO, 2013, стр. 23)

компоненте интеркултуралних компетенција: мултилингвизам, интеркултурална одговорност, интеркултурално грађанство, компетенције, знање, емоције, дружељубивост, интеркултурална писменост, рефлексивност, креативност, резилијентност и слично. Интеркултуралне компетенције представљене на овакав начин симболично потврђују и међусобну повезаност, разгранатост и условљеност, као и то да су прожете индивидуалном и групном динамиком људског опхођења, понашања и деловања.

Deardorff (2011), сумирајући регионалне извештаје појединих аутора (Dragičević Šešić & Dragojević, 2009; Grimson, 2011; Holmes, 2009; Steyn, 2009; Youssef, 2011) припремљене за потребе Унеска, сачинила је листу вештина за развијање интеркултуралних компетенција, и издвојила:

- 1) поштовање (вредновање других);
- 2) самосвести / идентитет (разумевање сочива кроз која свако од нас види свет);
- 3) посматрање из перспективе других / погледа на свет (обе ове перспективе су сличне и различите);
- 4) слушање (ангажованост у аутентичном интеркултуралном дијалогу);
- 5) прилагођавање (могућност привременог измештања у другу перспективу);

- 6) изградња односа (изградња трајне крос-културалне личне обвезнице);
- 7) културна смерност (комбинује поштовање са самоспознајом).

Инсистирањем на интеркултуралном приступу креира се простор за критичко разматрање и освешћивање сопствених уверења и ставова које лична или национална култура са собом носе. Презентовањем позитивних и универзалних вредности развија се самопоштовање, али и ствара се основ за разумевање других култура (Lazić, 2015).

Приликом разматрања вредности у образовању за интеркултурално разумевање, наводе се вредности које код ученика развијају разумевање начина заједничког живљења у културно различитом свету, а које су садржане у многим међународним документима. То су:

- 1) међусобно поштовање, толеранција, прихватање и разумевање;
- 2) мир и хармонија;
- 3) уважавање и вредновање различитости;
- 4) поштовање људског достојанства и вредности појединца свих људи;
- 5) саосећање, емпатија, брига и брига за друге;
- 6) равноправност, правичност, правда, укључивање, дељење;
- 7) солидарност, сарадња, посвећеност колективном благостању;
- 8) заштита и јачање културног идентитета, језика и баштине мањина;
- 9) одговорно локално, национално и глобално грађанство, јединство, међусобна повезаност;
- 10) помирење, опроштење, мир, хармонија, ненасиље, дијалог;
- 11) међусобно поверење, истина, храброст, преданост, љубав (Leo, 2010, стр. 20).

Неговање интеркултуралних вредности претпоставка је успешног остваривања друштвене интеграције, социјалне инклузије, као и групне повезаности (кохезије) појединаца унутар једног друштва. Висок ниво друштвене интеграције подразумева укљученост појединаца, група и култура у активно функционисање друштвене заједнице, доприносећи, притом, остваривању мирољубиве коегзистенције, сарадње и толеранције унутар једног друштва. Друштвеном инклузијом се пак различитим друштвеним групама и појединцима којима прети опасност од социјалног искључивања омогућава активно учествовање у друштвеном животу заједнице, док групна повезаност (кохезија) подразумева повезивање чланова друштвене заједнице и њихово успешно међусобно деловање. Таква повезаност се може реализовати како на нивоу културе у подкултура тако и међу припадницима различитих група на нижем нивоу (у суседству, школи, спорту, компанијама).

МОГУЋНОСТИ ИМПЛЕМЕНТАЦИЈЕ ИНТЕРКУЛТУРАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА

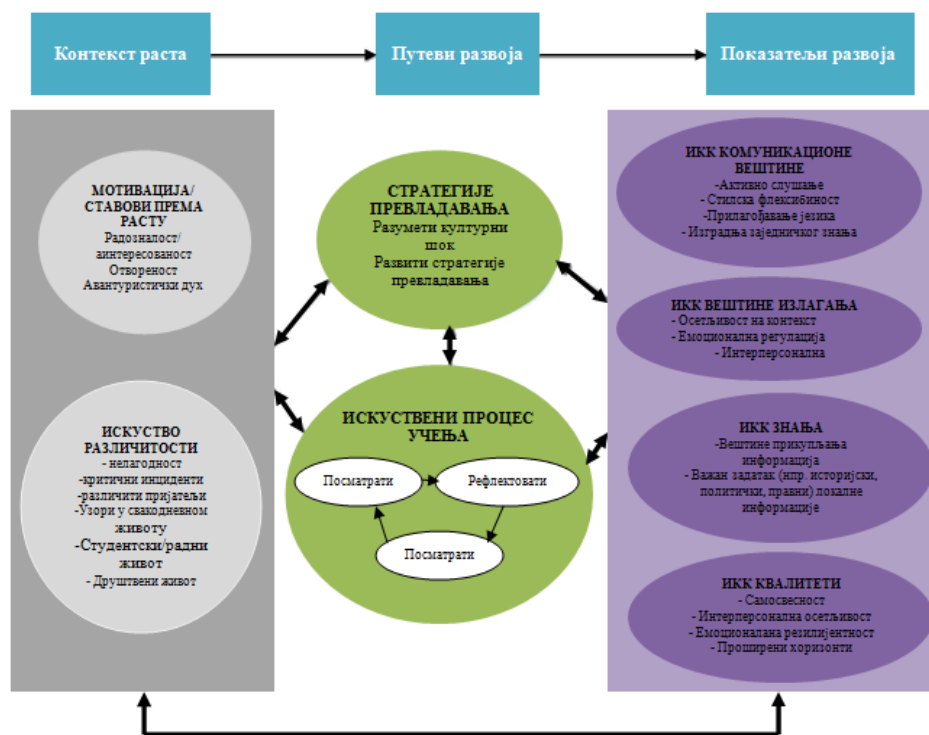
Приликом разматрања могућности имплементације интеркултуралних садржаја у системе образовања, поставља се и питање: који узраст ученика је најсврхисходније обухватити? Коулби (Coulby, 2006) инсистира на томе да интеркултурно образовање није предмет који има свој курикулум или план и програм, већ идеја или тема која је једнако важна у вртићима на универзитетима, у математици и медицини, како у друштвеним и хуманистичким предметима тако и у свим осталим, чиме се заговара идеја промовисања интеркултуралног понашања и кроз већи број наставних и универзитетских предмета или области.

Контексти дешавања у развоју интеркултуралности појединаца или група представљају значајан ресурс њихових унапређивања или изостајања. Наглашавајући контексте дешавања за развој интеркултуралности, аутори (Spencer-Oatey & Dauber, 2018) дају шематски приказ *Глобалној моделу расића људи* (Шема 1). Полазиште планирања активности јесте контекст раста у којем се пружа могућност и осигурава доживљај што богатијег окружења. Два кључна сегмента овог модела јесу: људска мотивација или однос према расту и њихова искуства различитости.

Овај модел, упућен на контексте у којима се интеркултуралност развија, може се повезати са суштином кроскултуралних истраживања која потенцирају на постојању и разумевање потенцијалних разлика или сличности у понашањима припадника различитих култура. Ставови и понашања људи увек су особени припадајућој култури, те се као такви и најбоље разумеју у контексту саме културе.

Школа као институција образовног система у свакој култури треба да представља: „заједнички простор за демократску расправу“ у којем сваки учесник има прилику да сам/а одлучује (Ouellet, 1997), док се критична питања интеркултуралног образовања и промовисање осећаја припадности морају решавати као део националне бригае за напредак у образовању, пре него да појединци буду искључени или маргинализовани (Gundara, 2000).

Савремена школа требало би да представља место у којем се ученици осећају сигурно и заштићено. Као место у којем влада култура прихватања и уважавања различитости, школа је најважнија подршка ученицима који долазе из тзв. мањинских и осетљивих социјалних група. Интеркултурализам, као битна карактеристика друштва, представља изазов са којим се савремени васпитнообразовни системи данас суочавају. Према схватањима неких аутора (Previšić, 2007) услов успешног суочавања са изазовима интеркултурализма јесте коренита промена која се на нивоу курикулума



ШЕМА 1: ГЛОБАЛНИ МОДЕЛ РАЗВОЈА ЉУДИ (SPENCER-OATEY & DAUBER, 2018).

мора реализовати. „Курикулум савремене школе треба да артикулише програме, садржаје и методе рада који неће доприносити само стицању знања већ и одгоју за односе који разграђују стереотипе, предрасуде и стигматизацију међу људима“. Људска права морају представљати приоритет савремених школских програма као и друштава чија је основна карактеристика различитост. Таква настојања није лако успешно остваривати у савременом друштву које неретко пати од бројних парадокса као и поремећеног система вредности. Из тих разлога Хрватић долази до песимистичког закључка, који није неоправдан: „[...] управо зато што је свет хиљадама корака далеко од идеализоване слике међусобне сарадње, заједништва, равноправности, дијалога..., интеркултурално васпитање и образовање немају алтернативу“ (Hrvatić, 2007).

Као један од разлога постојања одређених баријера у имплементирању интеркултуралног образовања у савремене школске програме, неки аутори (Perotti, 1995) наводе непостојање заједничког модела интеркултуралног образовања који би се спроводио у земљама Европске уније. Стога се интеркултурални приступ образовању чешће посматра као друштвени ак-

тивизам или наивни идеализам него као последица брижљиво планираног и системски осмишљеног приступа реализованог на међународном нивоу. У Нацрту Стратегије развоја културе Републике Србије од 2019. до 2029. године истиче се да један од већих проблема система чини недовољна прилагодљивост савременим токовима у Европи и у свету (*Нацрт Стратегије развоја културе Републике Србије од 2019. до 2029. године*, стр. 26).

Гундара (Gundara, 2000) као четири препреке за увођење интеркултуралног образовања у земље Европске уније издваја:

- 1) непостојање систематског приступа имплементацији интеркултуралног образовања у земљама Европске уније и читаве Европе;
- 2) разумевање интеркултуралног образовања као теоријске расправе на академском нивоу без конкретних промена у школским и високошколским системима образовања;
- 3) непостојање јединственог модела интеркултуралног образовања у ЕУ упркос теоријском консензусу о потреби за развијањем модела будућег европског друштва;
- 4) занемарив утицај међународних препорука ЕУ и Већа Европе на националне образовне политике европских земаља чији су образовни састави и даље под снажним утицајима унутрашње политичке контроле.

Систем образовања проткан је бројним захтевима који истрајавају на унапређивању квалитета образовања, тако да се као једна од потешкоћа појављује затвореност нашег система, највише због превеликих потраживања којима није једноставно одговорити. Поседну могућност развијања интеркултуралности у образовању представљају професионално образовање и усавршавање наставника, „образовање и обука у интеркултуралној комуникацији су приступи промене нашег природног понашања“ (Benett, 1993, стр. 21). Кључне одреднице у развијању садржаја интеркултуралног образовања нису искључиво део образовних система већ су и део образовних политика и локалних заједница.

ЗАКЉУЧАК

Културна различитост карактеристична је за све континенте. Унеско (UNESCO, 2013) остаје, више него икада, посвећен подизању свести о значају интеркултуралних компетенција, осигуравајући да се оне проучавају, поучавају и промовишу не само на теоријском нивоу већ и као алати знања, вештина и способности припремања појединаца за најразличитије ситуације у свакодневном животу унутар савремених околности плуралистичких друштава. Образовни контексти су били и остали могућност за разумевање

развоја и утицаја на интеркултуралне компетенције појединаца и интеркултуралног образовања.

Фокус у раду био је на разматрању појмова који се налазе у основи интеркултуралног образовања и значају образовног контекста за развој интеркултуралних компетенција. Значај интеркултуралне димензије мора бити препознат од стране наставничких факултета кроз постојеће програме и у образовним институцијама у програмима усавршавања наставника, чиме би се унапредили правци развоја будућих наставника и постојећих у образовном систему ка интеркултуралности.

Неспорно је да готово сви ученици расту и одрастају у плуралистичким друштвима, те се тиме школама намеће захтев да припреме ученике за живот у таквом окружењу. Али, у пракси наставници и даље остају осуђени на самостално сналажење у раду са ученицима који припадају различитим групама. Поучавање мора одговорити контекстима, потребама времена, приликама и ученицима, те је један од његових нових изазова и развој интеркултуралности наставника и ученика. Улога наставника огледа се у развоју вештина, ставова и свесности код ученика о значају разумевања и неговања различитости у окружењу којем припадају и читавом свету. Постао је грађанин света, императив је времена, али и оних који образују. Интеркултурална димензија јесте релативно нов захтев у образовању, али изузетно пожељна могућност за промену погледа на свет појединаца. С обзиром на то да се образовне институције налазе у различитим срединама, партиципација локалне заједнице, као и институција у којима се креирају образовне политике јесу неодвојиви део у изградњи мозаика интеркултуралности.

ЛИТЕРАТУРА

- Bartulović, M. i Kušević, B. (2016). *Što je interkulturno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike*. Zagreb: Centar za mirovne studije.
- Bennett, M. (1993). Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In: J. S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Berg, K. (1960). Culture shock: Adjustments to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 4, 177–182.
- Black, S. J. & Mendenhall, M. (1990). Cross-cultural training effectiveness: A review and theoretical framework for future research. *Academy of Management Review*, 15, 113–136.
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17 (3), 245–257.

- Deal, J. J., Leslie, J., Dalton, M., Ernst, C. (2003). Cultural Adaptability and Leading across Cultures. In: W. H. Mobley & P. W. Dorfman (Eds.), *Advances in Global Leadership*, Vol. 3 (149–166). Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.
- Deal, J. J. & Prince, W. D. (2003). *Developing Cultural Adaptability: How to Work across Differences (Ideas into Action Guidebooks)*. Greensboro, North Carolina: Center for Creative Leadership.
- Deardorff, D. K. (2011). *Promoting understanding and development of intercultural dialogue and peace: A comparative analysis and global perspective of regional studies on intercultural competence*. Report of the State of the Arts and Perspectives on Intercultural Competences and Skills, UNESCO.
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 241–254.
- Kragulj, S. i Jukić, R. (2010). Interkulturalizam u nastavi. U: *Zbornik radova sa 2. međunarodne znanstvene konferencije* (169–191). Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Lazić, K. (ur.) (2015). *Vodič za interkulturalnost mladih*. Subotica: Udruženje građana „Spot“ Subotica.
- Leo De J. (2010). *Reorienting Teacher Education to Address Sustainable Development: Guidelines and Tools Education for Intercultural Understanding*. Bangkok: UNESCO.
- Martinieli, S. & Taylor, M. (2000). *Intercultural Learning T-kit*. Strasbourg: Council of Europe and European Commission.
- Matsumoto, D. (1996). *Culture and Psychology*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Нацрпн Сїпраїеїїје развоја кулїуре Реїудлике Срдије од 2019. до 2029. їодине, доступно на: [kultura.gov.rs › dokumenti › propisi-iz-oblasti-kulture](http://kultura.gov.rs/dokumenti/propisi-iz-oblasti-kulture). Приступљено: 9. септембра 2019.
- Ouellet, F. (1997). L'enseignement religieux comme formation à la délibération démocratique. *Religion, éducation, démocratie*, 151.
- Pam, N. M. S. (2013). „Cultural adaptability“. In: *PsychologyDictionary.org*, April 7, 2013, <https://psychologydictionary.org/cultural-adaptability/> (Accessed September 5, 2019).
- Piršl, E. (2011). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1), 53–70.
- Perotti, A. (1995). *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Петровић, Д. (2018). Стицање интеркултуралних компетенција у светлу развојног модела интеркултуралне осетљивости Милтона Бенета. *Годишњак Педагошкої факултета у Врању*, IX (2), 27–44.
- Previšić, V. (1996). Izazovi interkulturalizma. *Društvena istraživanja*, 5–6 (25–26), 829–830.
- Rhinesmith, S. (1985). *Bringing home the world*. New York: Walsh & Co.
- Spencer-Oatey, H. & Dauber, D. (2018). *The Global People Growth Model*. Available at <http://www.warwick.ac.uk/globalknowledge>. Приступљено: 9. септембра 2019.

- Deal, J., Leslie, J., Dalton, M., Erst, C. (2003). Cultural adaptability and Leading across Cultures. *Advanced in Global Leadership*, 3, 149–166.
- Sumner, W. G. (1906). *Folkways*. Boston: Ginn.
- Sutton, J. L., Pierce, L. G., Burke, C. S., Salas, E. (2006). Cultural Adaptability. In: C. S. Burke, L. G. Pierce, E. Salas (Eds.), *Advances in human performance and cognitive engineering research (Vol. 6). Understanding adaptability: A prerequisite for effective performance within complex environments* (143–173). Amsterdam, Netherlands: Elsevier.
- UNESCO (2013). *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*. Paris: UNESCO.
- Žegarac, N., Kišjuhas, A., Koprivica, I. (2016). *Pojmovnik kulturno-kompetentne prakse*. Novi Sad: Pokrajinski zavod za socijalnu zaštitu.
- Winkelman, M. (1994). Cultural shock and adaptation. *Journal of Counseling & Development*, 73 (6), 121–126.

IGOR R. ĐURIĆ

UNIVERSITY OF PRIŠTINA IN KOSOVSKA MITROVICA
FACULTY OF PHILOSOPHY
DEPARTMENT OF PEDAGOGY

ALEKSANDRA K. ANĐELKOVIĆ

UNIVERSITY OF NIŠ
PEDAGOGICAL FACULTY IN VRANJE
DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

INTERCULTURAL EDUCATION – FROM CONCEPTUAL DETERMINANTS TO THE POSSIBILITY OF REALIZATION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Summary

The daily interaction of members of different cultures is the basic characteristic of modern societies, which are changing rapidly. In the last decades of the 21st century, aspects of strengthening the needs of the community have become increasingly numerous, through the development of individual competences, while the development of interculturalism in education, among other things, involves the creation of a more just and humane social context. As well as education itself and intercultural values, they are never separate from the society and the circumstances in which they are developing, but they are their reflections. Intercultural education has become an integral part of debates and activities in the process of reforming and improving the quality of education. The article deals with the concepts found in the etymological basis of intercultural education, such as culture, ethnocentrism, ethno-relativism, cultural

adaptability, intercultural values and competencies of individuals. In addition, obstacles, opportunities for encouraging and implementing intercultural education were analysed.

Intercultural education belongs not only to the segment of education, but also to the social context, because it is aimed at better relations and revitalization of society in the first place of tolerance and understanding of those who differ from us. In the *Model of Human Growth* presented, special importance in the development of interculturalism is given to the motivation of individuals and the experiences of diversity they possess. In this way, interculturalism, in part, becomes the experiential story of individuals and groups. Educational contexts were and are an opportunity to understand the development and impact on individuals' intercultural competences and intercultural education. A special opportunity to develop interculturalism in education is the professional education and training of teachers. It is indisputable that almost all students grow up in pluralistic societies, and so schools are required to prepare students for life in such an environment. But in practice, teachers remain sentenced to work independently with students from different groups. Becoming a citizen of the world is imperative for the time, but also for those who educate. The intercultural dimension is a relatively new requirement in education, but also an extremely desirable opportunity to change the worldview of individuals. Considering that educational institutions are located in different environments, the participation of the local community as well as the institutions in which educational policies are created are an integral part in the construction of a mosaic of interculturalism.

Keywords: culture; intercultural education; vocational education and professional development; intercultural competencies and values.