

АЛЕКСАНДРА К. АНЂЕЛКОВИЋ<sup>1</sup>

Универзитет у Нишу  
Педагошки факултет у Врању  
Катедра за педагогију и психологију

ИГОР Р. ЂУРИЋ<sup>2</sup>

Универзитет у Приштини са привременим седиштем  
у Косовској Митровици, Филозофски факултет  
Катедра за педагогију

## ПРОГРАМИ ПРОФЕСИОНАЛНОГ УСАВРШАВАЊА КОЈИ ПОДСТИЧУ ИНТЕРКУЛТУРАЛНУ ОСЕТЉИВОСТ НАСТАВНИКА

Савремене друштвене околности под лупу позорности и у центар истраживачких интересовања све учесталије постављају питање редефинисања листе компетенција наставника, чиме се базичне вештине проширују, поред осталог, и на деловање наставника у друштву. Поред прокламованих захтева упућених наставничкој професији, у изградњи професионалног идентитета наглашена је способност наставника за садејство и деловање у мултикултуралном друштву, док у новијим педеутолошким истраживањима развој интеркултуралности наставника заузима све значајније место.

У основи интеркултуралности налази се идеја да појединци постају богатији путем искустава и сарадње са другим културама, прихватањем различитости, кроз процесе међусобног учења и стицања знања. С обзиром на поменуте чињенице, циљ рада усмерен је на анализу и утврђивање могућности развијања интеркултуралности наставника у програмима професионалног усавршавања. Основно истраживачко питање јесте на који начин је могуће у оквиру професионалног усавршавања развијати интер-

1 [aleksandraa@pfvr.ni.ac.rs](mailto:aleksandraa@pfvr.ni.ac.rs)

2 [igor.djuric@pr.ac.rs](mailto:igor.djuric@pr.ac.rs)

Рад је настао као резултат истраживања на пројекту ИИИИ 47023 *Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција*, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

културалну осетљивост наставника? На крају, изведене су одређене педагошке импликације усмерене на неке компоненте унапређивања интеркултуралности наставника попут: самих наставника перципираних као појединаца спремних да надограђују ову врсту компетенција и програма професионалног усавршавања којима се подстиче интеркултурална осетљивост наставника.

**Кључне речи:** интеркултурална димензија, мултикултуралност, професионално усавршавање, наставници, различитост.

## УВОД

*„Интеркултурално образовање је одговор изазовима у обезбеђивању квалитетног образовања за свакога“*

(UNESCO, 2007, 8).

Данашње образовање, актуелни начини поучавања и постојећи програми, припадају генерацијама будућности. Из тих разлога неопходно је да као такви, препознају и прокламују вредности путем којих би њихови носиоци, ученици и наставници, постали успешнији и задовољнији учесници у контексту друштва које учи. образовање има главну улогу у промовисању социјалне кохезије и мирног суживота (UNESCO, 2007, 8). Постојећа тежина предвиђања будућности образовања, нових приступа или неконвенционалних образовних парадигми, условљена је поред друштвених промена и константним захтевима и променама у области развоја и усавршавања у образовању.

„У новом добу које је пред нама... изгледа да су се више него икада раније стекли услови за раст нове сензибилности у сазнавању, сензибилности која обухвата толеранцију према разликама и одговорност према ономе што знање носи“ (Stojnov, 2005, стр. 287).

Интеркултуралност појединаца и живот у мултикултуралном друштву постали су актуелне одреднице образовања на свим просторима. Као кључне компетенције за доживотно учење поред бројних, наглашене су друштвене и грађанске, у које су укључене: личне, међуљудске и интеркултуралне компетенције. То су облици понашања који омогућавају појединцима да „ефикасно и конструктивно учествују у друштвеном и радном животу, да решавају сукобе уколико је неопходно у све разноврснијим друштвима“ (European reference framework, 2007, стр. 10).

Термин мултикултурализам први пут је употребљен у Шведској 1957, док је 1960. у Канади у Извештају краљевске комисије о двојезичности/билингвизму и бикултурализму препоручено спровођење званичне владине политике мултијезичности и мултикултурализма. Мултикултурализам је био усмерен на имигранте, док је у многим државама постао званична социјална политика, као што је то случај у Аустралији и Канади. У Канади и Аустралији, неке од могућности владиних политика које су повезане са мултикултурализмом обухватају давање двојног држављанства; подршка штампи, телевизији и радију на мањинским језицима; подршка фестивалима, празницима и прославама и прихватање традиционалне одеће у школама, војсци и друштву уопште (Chodzkiene Vilnius, 2014, стр. 88). У публикацији *Смернице за интеркултурално образовање* (UNESCO, 2006, 15) мултикултурализам је одређен као културолошки различита природа људских друштава, којом се не обухватају искључиво елементи етничке или националне културе, већ и лингвистичка, верска и друштвено-економска разноврсност. У односу на мултикултурализам који се разматра у контексту друштва, интеркултурализам је „индивидуализован“ и обухвата интеракције између чланова различитих култура. Идеја интеркултурализма у образовању појавила се као резултат потребе да се мултикултурална друштва уреде према начелима културног плурализма, који подразумева међусобно разумевање, толеранцију и дијалог, прожимањем властитих и другачијих културних обележја, према начелима социјалног дијалога који претпоставља заједничке везе утемељене на културним посебностима (Bedeković, 2011, стр. 140).

Појам *свесности* дефинише се као стање ума у којем је појединац отворен ка новим информацијама, континуирано креира нове категорије и отворен је за нове перспективе (Langer, 1992). Интеркултуралне интеракције у корелацији су са појмом свесности/*mindfulness*, преузетим из азијских религија и филозофије (Langer, 1992; Carson & Langer, 2006). Детерминанте свесности су: 1) могућност сагледавања објеката и ситуација кроз вишеструке перспективе и 2) способност промене перспективе у зависности од контекста. Свесна спознаја усмерена је правилима и рутинама, али они не управљају њоме (Carson & Langer, 2006). Насупрот свесности је непромишљеност/*mindlessness* – стање ума у којем се појединац превише ослања на категорије и разлике настале у прошлости, контекстуално је завистан, услед чега занемарује нове аспекте ситуације (Langer, 1992, стр. 289).

Узимајући у обзир појмовну сложеност интеркултуралне осетљивости у контексту образовања, у раду су анализирана три истраживачка задатка:

- 1) интеркултурално образовање као основа развијања интеркултуралности наставника;
- 2) стратегије рада наставника у мултикултуралним учионицама и
- 3) програми професионалног усавршавања којима се подстиче интеркултуралност наставника.

## ИНТЕРКУЛТУРАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ КАО ОСНОВА РАЗВИЈАЊА ИНТЕРКУЛТУРАЛНОСТИ НАСТАВНИКА

Образовни системи морају одговарати специфичним образовним потребама свих мањина, укључујући мигранте и аутохтоне народе (UNESCO, 2006, 17), при чему није могуће једноставно уградити интеркултурално образовање у постојеће програме, или их имплементирати у различите системе образовања. Такође, активна улога наставника у развијању интеркултуралности у учионици је неопходна. Професионалне компетенције наставника учествовало се проширују новим улогама, којима би се употпуниле потребе „друштва учења“. Живот и деловање у складу са принципима плуралистичког друштва се подразумевају, док је развој интеркултуралних компетенција постао задатак како наставничког образовања тако и њиховог професионалног усавршавања. Образовање будућих наставника један је од потребних сегмената за постизање успешније интеркултуралности наставника и ученика. Зато је потребно будуће наставнике припремити „за професионални стил живота у којем се различитости доживљавају као вредности, развијајући ону висину толеранције према различитостима које ће им омогућити деловање усмерено на промовисање једнаких могућности за све“ (Bedeković, 2011, стр. 140). Интеркултурална компетентност подразумева капацитете појединца у поистовећивању са новим људима из других контекста (Byram & Fleming, 1998), док компоненте интеркултуралне осетљивости укључују: самопоштовање, самопосматрање, отвореност ума, емпатију, умешност у интеракцији и неосуђивање (Chen, 1997).

Адекватно иницијално образовање наставника и континуирани професионални развој, треба циљано да креирају (UNESCO, 2006, 38):

- свесност позитивних вредности културолошких разноликости и право особе да буде другачија;
- критичку свест о улози локалне заједнице и локалних система знања, језика и друштвене праксе, које заузимају у процесу учења и изградње по-

- јединаца на националном, регионалном нивоу и у глобалним друштвима;
- знања историје цивилизације и антропологије којима ће олакшати боље разумевање и способност преношења идеја плуралистичке, динамичне, релативне и комплементарне природе културе;
- друштвене, политичке компетенције и отвореност, усмерене на сталну промоцију и активну партиципацију у управљању школама, дизајну, имплементацији и евалуација школских пројеката и програма;
- развијање способности појединаца за коришћење најбољег – од посета музејима и другим институцијама за ефикасније интеркултурално учење;
- отвореност и могућност интересовања ученика за учење једних од других;
- стицање техника посматрања, слушања и интеркултуралне комуникације.

Према Бенксу (Banks, 1999) постоји значајна повезаност реализације интеркултуралног образовања у школама у односу на знања и умешност наставника, при чему разликује четири кључне компетенције наставника:

- 1) познавање карактеристика ученика/ца – потребно је да наставник познаје стил учења сваког ученика и да своје поучавање томе прилагоди. Неопходно је да им пружи прилику да уче на начине који им одговарају;
- 2) детаљно и флексибилно познавање предмета/садржаја – наглашено је да наставник треба креирати час који ће омогућити ученику да повеже своја знања са свакодневним животом и садржајима из других предмета, при чему је неопходно уважити културолошке разлике између ученика и имплементирати их у наставне садржаје;
- 3) вештина управљања одељењем – а) сарадња међу ученицима током процеса учења; б) позитивно и одговорно понашање ученика кроз коришћење асертивне комуникације, договарање основних правила, увођење система награђивања; в) различити културни обрасци групног понашања који су специфични за школу и средину у којој живе ученици (управљање одељењем као социјалним системом);
- 4) свест о етици сопствене професије – ова компетенција подразумева умешност наставника да преиспита постојећу школску праксу и основе на којима она почива, концепте учења и знања.

## СТРАТЕГИЈЕ РАДА НАСТАВНИКА У МУЛТИКУЛТУРАЛНИМ УЧИОНИЦАМА

Рад наставника у учионицама са хетерогеним саставом ученика употребом традиционалних метода чини наставу неефикасном и ограничава ученичке исходе, посебно код „ученика ниског статуса“ (Cohen, 1986). Неопходно је да настава у хетерогеном одељењу уважава и прати суштинске одлике које се појављују, а то су: уважавање и поштовање ученичких различитости, разноврсности ученичких ентитета, специфичности подручја са којих ученици долазе, порекла, културолошких и језичких разлика, којима се сагледавање другачијих могућности за рад у учионици непрестано намеће.

„Сврха школе је да васпитава следеће генерације....Уколико желимо да обезбедимо будућност значајно различиту од садашњости, будући грађани се морају образовати и васпитавати на начин који је различит од постојећег. Зато је проучавање, онога што се дешава у школама, односно тога како се курикулум остварује у учионицама, од непроцењиве важности – не само за оне који се интересују за области образовања и васпитања - већ и за оне који се интересују за друштвене промене“ (Stojnov, 2005, стр. 247).

Елизабет Коен (Cohen, 1986) је 25 година спроводила истраживања са ученицима који немају довољно добре академске вештине и пате од бројних потешкоћа у учењу. Почетни фокус истраживања био је на ученицима који су енглески језик изучавали као други страни језик и потицали са различитих етничких подручја. Након посматрања интеракције у учионицама и групног рада у периоду од неколико година, дошла је до закључака да ови ученици нису имали приступ задацима, као и то да су често били удаљени од задатака у групи. Такође, мање су говорили од осталих, уколико су уопште говорили, док су их други ученици често игнорисали. Други ученици нису имали никаква очекивања за њихове компетенције и на крају су „ученици ниског статуса“, одустајали од покушаја да постану активни ученици. Понекад су постајали ћутљиви и чини се немотивисани, или би покушали да прекину сарадњу којој ионако нису имали приступ (Cohen, 1986; Cohen & Lotan, 2014).

Као продукт резултата истраживања, настала је главна идеја о креирању услова за поучавање у мултикултуралним учионицама, у којем би сви ученици имали једнак приступ процесу учења. На основу ових истраживања креирана су тзв. Комплексна упутства (Complex Instruction CI) са три главне компоненте:

- 1) програми вишеструких способности креирани су тако да подстакну вештине промишљања вишег реда кроз групне активности организоване око централног концепта или велике идеје. Задаци су отворени и захтевају од ученика да независно раде како би решили проблем. Најважније је то да задаци захтевају широк спектар интелектуалних способности тако да студенти различитог положаја и различитих нивоа академског знања могу дати значајне доприносе групном задатку;
- 2) употребом посебних наставних стратегија наставник обучава ученике да користе кооперативне норме и специфичне улоге за управљање властитом групом. Наставник је слободан да пажљиво посматра групе, пружа конкретне повратне информације и третира статутарне проблеме који узрокују неравноправну партиципацију чланова групе;
- 3) како би се обезбедио једнак приступ учењу, наставници уче да препознају и решавају статусне проблеме. Социолошка истраживања показала су да применом Комплексних упутстава ученици више уче уколико разговарају. Међутим, ученици који су социјално изоловани, или они којима недостају академске вештине, често не успевају да учествују. Таквим начинима рада постигнућа су нижа него што би иначе била да су радили активније у групама. Нагласак у Комплексним упутствима је у правилном коришћењу статусних третмана од стране наставника којима појачавају перцепцију ученика о томе шта то значи бити мудар и којима могу убедити ученике да свако има важан интелектуални допринос који се може остварити програмом вишеструких способности (Cohen & Lotan, 2014).

Холандски педагог Бателан (Batelaan, према: Braden & Gorp, 2000), из Педагошке школе у Утрехту је заједно са тимом наставника и педагога из различитих европских земаља први применио идеје Коенове у Европи и повећао их са европском дискусијом о интеркултуралном образовању. Тако је настала фламанска верзија Комплексних упутстава, позната као Кооперативно учење у мултикултуралним групама (CLIM – Cooperative learning in multicultural groups), прилагођена европској ситуацији. У Белгији је развијен низ материјала за учење заснован на идејама Кооперативног учења у мултикултуралним групама. CLIM је позната метода са вишедеценијском применом и имплементацијом у бројним школама. Овај програм има за циљ повезивање потреба интеркултуралног образовања, промовисањем партнерства у хетерогеним групама. Комбинује образовни процес заснован на питању „живети заједно“ са интеракцијама ученика. Акцент такође, није на

групном раду, већ на статусу који заузима сваки ученик у групи (Braden & Gorp, 2000).

Брофи (Brofi, 2015, стр. 514–515) потврђује да ученици припадници мањина, као и они које породично порекло ставља под ризик од неуспеха у школи, постижу нарочито добре резултате са наставницима који са њима имају топлу личну комуникацију и који задржавају висока очекивања у погледу њиховог академског напредовања. На овај начин се превазилазе разлике друштвених класа, ублажавају културолошке и језичке разлике са циљем успостављања блиских односа међу ученицима. У таквим околностима задатак наставника није само исказивање поштовања и дружељубивости већ настајање да се код „ученика са ризиком“, обезбеде највиша могућа остварења у учењу.

Успех у раду са ученицима у етнички хетерогеним одељењима зависи од начина на који наставници реагују на културолошку различитост својих ученика. Уверења о културним, језичким, етничким, социјалним и другим различитостима ученика од фундаменталног су значаја за ефикасан и ефективан рад наставника у таквим одељењима. Тако на пример Кнап (Кнарр, 1995) доказује да су наставници који имају позитивна очекивања од својих ученика, као и основна знања о њиховим културама, ефикаснији у раду од наставника који на културолошку различитост не реагују конструктивно. Различито културно порекло ученика не би смело да представља проблем, већ легитимну снагу и ресурс који у образовању треба искористити. Стога би обезбеђивање високог квалитета образовање за све ученике, без обзира на разлике у погледу културне, религијске, етничке припадности и социоекономског статуса, требало да представља приоритет образовних политика сваког развијеног друштва.

Но и поред тога, анализе неких аутора (према: Dimitrijević, Petrović, Leutviler, 2017, стр. 56) указују на то да наставници различитост често перципирају као дефицит, као и да таква перцепција укључује ниска очекивања у вези са образовним постигнућима ученика припадника мањинских група. Слична уверења о културалним разликама такође се уочавају и код студената наставничких факултета и неретко су обликована у зависности од нивоа културне осетљивости наставника.

Интеркултуралан наставник познаје своје ученике, превасходно њихова имена и презимена, личне вредности и ставове, подручја са којих потичу, при чему изузетно поштује и настоји да разуме настале различитости у деловањима ученика. Наставник у хетерогеном одељењу у улози је сарадника који усмерава ученичке активности и јача тимски дух, чиме се и у области



професионалног усавршавања наглашава усмереност на наставника који промовише идеје заједништва интеркултурализма и мултикултурализма.

## ПРОГРАМИ ПРОФЕСИОНАЛНОГ УСАВРШАВАЊА КОЈИМА СЕ ПОДСТИЧЕ ИНТЕРКУЛТУРАЛНОСТ НАСТАВНИКА

Зачетници (Chen & Starosta, 1996) бројних идеја, постулата и инструмента у области интеркултуралне осетљивости интеркултуралним појединцем одређују оне који поштују друге културе, толерантни су на различитости, док се њихова деловања потврђују кроз четири области вештина, а то су: персонална снага, комуникационе вештине, психолошко прилагођавање и културолошка свесност. Из поменутих постулата интеркултуралности поменути аутори указују да интеркултурално осетљив појединац поседује наглашене особине самоодређења, попут: самопоштовања и способности самомониторинга, отворености у мишљењу, емпатије, интеракцијске укључености и критичког мишљења којима се унапређује интеркултурална осетљивост и компетентност. Руски аутор Логашенко (Логашенко, 2015, стр. 79) интеркултуралну осетљивост дефинише као комплексну способност индивидуе за препознавање културно условљених подстицаја окружења и оцене њиховог утицаја на међуљудске односе. Сагледавање интеркултуралне осетљивости кроз концепт способности, сматра овај аутор, није у супротности са опште прихваћеним разумевањем појма у којем се осетљивост на културолошке разлике сматра једном од индивидуалних карактеристика личности. Интеркултурална осетљивост манифестује се кроз осетљивост особе за културолошке разлике, као и кроз утицаје које остварује у процесу интеркултуралне комуникације. Такав процес одвија се на два нивоа интеркултуралне осетљивости: свесном и несвесном.

Упркос повећању хетерогености ученика у одељењима, програми иницијалног образовања наставника у нашој земљи превасходно су усредсређени на припрему наставника за рад са хомогеном ученичком популацијом, како у погледу нивоа способности тако и припадности већинској етничкој и културној групи. образовање наставника, а посебно оних који се припремају за рад у вишим разредима основне школе углавном је оријентисано на стицање базе знања у вези са низом специфичних научних области (Macuga-Milovanović, Gera, Kovačević, 2011; Ivić i Pešikan, 2012). Сличне тенденције запажамо и код наставника средњих стручних школа који након завршеног иницијалног образовања себе сматрају најкомпетентнијим за рад у подручју дисциплине, односно предмета који предају (Ђурић, 2013, стр. 31). Такво наглаша-

вање академских знања проузрокује занемаривање потребе проучавања педагошко-психолошких и практичних садржаја, што се негативно одражава на формирање ставова о природи образовања и поучавања код студената који се припремају за наставнички позив.

Кроз процес професионалног усавршавања наставника значајно се може унапредити интеркултурална осетљивост наставника. Иако је интеркултурална осетљивост наставника у великој мери „персонализовани процес“ који зависи од бројних унутрашњих особина наставника, програмима професионалног усавршавања се и те како могу подстаћи и развијати неопходне интеркултуралне компетенције. Потребно је нагласити да програми иницијалног образовања наставника треба да представљају жељени зачетак у подстицању интеркултуралне осетљивости будућих наставника, док су облици професионалног усавршавања додатна могућност развијања вештина наставника у наставној пракси.

Увидом у *Каталоги програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2018/2019, 2019/2020. и 2020/2021. годину*, може се утврдити да нема посебне области усавршавања намењене интеркултуралном образовању, развоју интеркултуралних компетенција запослених у школама или неком сличном сегменту. Анализом наслова предвиђених програма за трогодишњи период, у свим областима *Каталога програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2018/2019, 2019/2020. и 2020/2021.* постоје само три програма у којима се у насловима помиње интеркултуралност или рад са децом из ових група. У оквиру области васпитни рад, под каталошким бројем 48, у понуди се налази програм: *Ни црно ни бело – програм рада са децом/младима против предрасуда, за толеранцију и интеркултуралност*. У области деца/ученици којима је потребна додатна подршка у образовању, под редним бројем 210, налази се програм: *Рад са децом из маргинализованих група*. У области здравствено васпитање налази се програм: *Маргинализоване групе и здравље*, који представља једини од програма у овој целини чији су предмет и деца мигранти. Анализа упућује на непостојање довољног броја програма у области усавршавања наставника о интеркултуралности и раду са децом која потичу са различитих подручја.

Анализа *Стандарда компетенција за професију наставника и њихове професионалне развоја* (Gošović i Petrović, 2016, стр. 72) показује да интеркултуралне компетенције наставника у оквиру овог документа нису препознате нити садржане у оквиру посебног стандарда компетенција. Компетентност наставника за ово подручје могуће је развијати на посредан начин

и у оквиру оних наставничких компетенција које по својој природи доприносе образовању у области интеркултуралног развоја. Иако компетенције за интеркултурално образовање не би смеле да буду додатни аспект професионалног развоја наставника већ важан део саме професије, у поменутиим стандардима „углавном је присутно наглашавање мултикултуралног приступа образовању без интеркултуралних димензија“ (Vračar, Anđelković, Arsić, 2017, стр. 927). Као пример добре праксе поменути аутори (Исто, стр. 928) наводе пројекат *Развионица*, у оквиру којег се инсистира на конструктивистичком и контекстуалном приступу у развијању интеркултуралне компетентности наставника, у чијој се основи налази идеја да је „знање резултат активности конструисања субјекта који сазнаје“.

Неадекватну припремљеност наставника за рад са различитим групама ученика на иницијалном нивоу професионалне припреме потврђују и резултати истраживања мултикултуралног образовања наставника у САД. Анализе показују да су програми за образовање наставника и даље засновани на ставу да је „различитост дефицит, као и да су за академски неуспех одговорни искључиво ученици и њихове породице, без критичког преиспитивања улоге школе“. Сличне тенденције запажене су и у аустралијском контексту у којем је потврђено да наставници задужени за рано образовање, културни контекст ученика мањинских популација сагледавају као „културолошки терет“ односно терет (према: Dimitrijević i Petrović, 2014, стр. 73).

На основу поменутих анализа, програми професионалног усавршавања намењени подстицању интеркултуралности наставника циљано треба да јачају одређене компетенције специфичне за ову област: критичко посматрање и разумевање разлика између ученика, усмереност ка неговању различитости, уважавање људских права, развој тимског духа међу ученицима, усавршавање за примену кооперативних облика рада у учионицама, препознавање могућности у програмским целинама, којима се може изграђивати и јачати интеркултуралност у учионици, развијање сопствене и ученичке свести о прихватању алтернативних могућности, имплементирање интеркултуралних садржаја кроз исходе ученика, подстицање и изградња сарадње и добрих односа и подстицајне атмосфере између ученика и наставника са ученицима.

Стратегије поучавања у настави и ваннаставним активностима усмерене на подстицање толеранције, разбијање предрасуда и разумевање различитих особина и постигнућа између ученика неопходне су у развијању интеркултуралности. Али, изградња интеркултуралности код ученика у узрочној је

вези са наставничким идентитетом, што подразумева да наставник најпре мора имати изграђене интеркултуралне компетенције.

Програми професионалног усавршавања у области интеркултуралних компетенција подразумевају коришћење различитих неспецифичних облика поучавања и учења: експерименталног учења или „учење кроз рад“ коришћењем искустава, компарације, анализе, рефлексije и кооперативне акције, рад на пројектима и кооперативну наставу. Постоје многа истраживања која показују на боље исходе учења у контекстима у којима су фронтална предавања и преношење информација минимални, а користе се педагошки приступи, методе и технике које охрабрују ученике да се активно укључе у откривање, изазов, рефлексiju и сарадњу (Barrett et al., 2013, стр. 21–22). Поменути аутори (Barrett et al., 2013, стр. 22–27) као активности за подстицање интеркултуралних компетенција издвајају: 1) активности које наглашавају вишеструке перспективе – у које се убрајају оне активности које подижу свест о различитим перспективама, којима се развијају вештине опсервације, интерпретације и децентрализације, исто као и отвореност и неосуђујуће размишљање. Могу бити писане активности, попут вођења дневника или видео записи једног догађаја, који припадници различитих култура, опажају и интерпретирају другачије, а затим о њима дискутују; 2) играње улога, симулација и драма имају вишеструке предности у развијању интеркултуралних компетенција. Поред осталог, могу открити да иако између појединаца постоје разлике у сваком аспекту од контакта очију преко употребе језика до основних норми, уверења и вредности, ове разлике их не чине мање вредним у погледу људскости; 3) позориште, поезија и креативно писање – препоруке пријатеља или чланова породице да појединац прочита одређену књигу или одгледа представу подстичу интеркултуралност и разумевање припадника других културних припадности. Играње улога на часовима књижевности или страних језика подстиче учење за и кроз позориште различитим начинима. Учење путем позоришта, читањем прича или поема, такође развија интеркултуралне компетенције и подстиче начине рефлектовања на искуства појединаца са којима се иначе никада не би сусрели. Многе кратке приче и песме такође су погодне за развој интеркултуралних компетенција. Могу се читати, уживати у њима, расправљати о њима, илустровати цртежима, препричавати их, или уз мало маште и креативних вештина писања преписивати из перспективе ученика; 4) етнографски задаци подразумевају излазак из учионице како би ученици истражили живот у стварном свету и након повратка упоредили, анализирали и рефлектовали са осталим. Овим активностима подстиче се саморефлексија и самооткривање. На

основу добијених задатака интервјуишу се појединци ради сазнања о начинима њиховог живота и суживота са другима, прати се вербална и невербална комуникација, или изражавање захвалности, беса и других емоција. На основу добијених података у учионици се размењују мишљења; 5) употреба филма и текста – ове активности подижу свест ученика о вишеструким перспективама и развијају њихово критичко размишљање, јер филмове и текстове креирају режисери и писци да би их публика конзумирала на одређени начин, а последња је „одговорност“ да критички деконструишу, а не пасивно троше било коју покретну слику или писани текст; 6) израда слика/фотографија – на основу израђене фотографије учесницима се пружа могућност да развијају своје ставове отворености и радозналости и разумевања сопствених али туђих предрасуда и стереотипа; 7) друштвени медији и други онлајн алати – сусрети са другим особама кроз онлајн могућности значајно утичу на развој интеркултуралности. Упркос могућим негативним утицајима и инхерентним ризицима, коришћењем друштвених медија и других онлајн алата такође се може развијати интеркултурална компетентност. Интернет омогућава размену мишљења између великих и разноврсних група људи, који би иначе тешко прелазили путеве и били у интеракцији.

### Закључак

Појава и настајање мултикултуралних друштава значајно су изменили односе међу носиоцима свих професија, док је поље образовања условљено креирањем нових стратегија поучавања и развијањем интеркултуралних компетенција учесника. Школски системи суочавају се са новим изазовима у раду, све учесталије насталим као последица живота и суживота у мултикултуралним друштвима, док је хетерогеност ученика према културолошким, језичким и другим особеностима постојећа и у нашим школама. Резултати показују да програми иницијалног образовања не задовољавају потребе наставника за рад са децом са посебним потребама, као и да у довољној мери нису инкорпорирали мултикултуралну и интеркултуралну перспективу. У анализираној литератури (Ђурић, 2013; Гошовић и Петровић, 2016; Масуга-Миловановић, Gera, Kovačević, 2011; Vračar i sar., 2017) о аутори су универзитетско образовање и постојеће законске документе означили као почетне могућности у развијању интеркултуралних смерница.

Препоруке, настале на основу разматраних анализа и резултата, усмерене су на: 1) развијање предмета на наставничким факултетима, којима би се подржала идеја успешнијег развоја интеркултуралности будућих наставника и 2) унапређивање понуде програма професионалног усавршавања у овој

области. Начини којима је могуће развијати интеркултуралну осетљивост наставника, поред инкорпорирања интеркултуралног образовања у програме иницијалног образовања будућих наставника, огледају се и у повећању понуде програма професионалног усавршавања, са посебним наглашавањем другачијих модела, облика и активности у раду са наставницима. Поједини аутори (Barrett et al., 2013) прецизирани су активности неопходне развијању интеркултуралности појединаца, чија је превасходна намена разумевање различитих перспектива, оснаживање саморефлексије и интеркултуралних ставова. Предлози за даља истраживања усмерени су на емпиријска истраживања у области интеркултуралне осетљивости свих актера образовног система, као и на унапређивање програма професионалног усавршавања којима се подстиче мотивисаност и развијају интеркултуралне компетенције запослених.

### Литература

- Banks, J. A. (1999). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bedeković, V. (2011). Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. *Pedagoška istraživanja*, 8 (1), 139–151.
- Braden, K. & Gorp, K. (2000). How to evaluate CLIM in terms of intercultural education. *Intercultural Education*, 11, 42–51.
- Brofi, Dž. (2015). *Kako motivisati učenike da uče*. Beograd: CLIO.
- Carson, S. & Langer, E. (2004). Mindful practice for clinicians and patients. In: L. Haas (Ed.), *Handbook of primary care psychology* (173–186). London: Oxford.
- Carson, S. & Langer, E. (2006). Mindfulness and self-acceptance. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 24 (1), 29–43.
- Chen, G. (1997). *Review of the Concept of Intercultural Sensitivity*. Paper presented at the Biennial Convention of the Pacific and Asian Communication Association (Honolulu, January, 1997).
- Chodzkienė Vilnius, L. (2014). *What Every Student Should Know About Intercultural Communication*. Vilnius: Vilnius University, Institut of foreign languages.
- Chodzkienė, L. (2013) The Importance of Intercultural Education in Teacher Training: Theoretical Insights. *Pedagogika*, 112 (4), 20–31.
- Cohen, E. (1986) *Designing Group Work*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Cohen, E. & Lotan, R. (2014). *Designing Group Work: strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York: Teachers College, Columbia University.

- Cohen, Elizabeth G. & Lotan, Rachel A. (1997). *Working for equity in heterogeneous classrooms. Sociological Theory in Practice*. New York: Teachers College Press.
- Димитријевић, Б. и Петровић, Д. (2014). Приступ и стратегије за мултикултурално образовање наставника – искуства Сједињених Америчких Држава. *Зборник Институту за педагошка истраживања*, 46 (1), 55–76.
- Димитријевић, Б., Петровић, Д., Леутвилер, Б. (2017). Имплицитна уверења наставника о ученицима ромске и мађарске културне групе. *Зборник Институту за педагошка истраживања*, 49 (1), 69–90.
- Ђурић, И. (2013). Перцепција квалитета и задовољство иницијалним образовањем наставника средњих стручних школа. *Насиња и васпитање*, 62 (2), 304–318.
- European Communities (2007). *Key competences for lifelong learning European reference framework*. Brussel: UNESCO.
- Гошовић, Р. и Петровић, Д. (2016). Стандарди за професију наставника и њиховог професионалног развоја. У: Д. Петровић и Т. Јокић (ур.), *Интеркултурално образовање у Србији: регулативни оквир, стање и могућности за развој*, 71–75. Београд: Центар за образовне политике.
- Huber, J. (2012). *Intercultural Competence for All Preparation for living in a heterogeneous world*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ivić, I. i Pešikan, A. (2012). Education System Reforms in an Unstable Political Situation: The Case of Serbia in the First Decade of the 21st Century. *CEPS Journal* 2 (2), 31–53.
- Knapp, M. S. (1995). *Teaching for Meaning in High-Poverty Classrooms*. New York: Teacher College Press.
- Langer, E. J. (1992). Matters of mind: Mindfulness/mindlessness in perspective. *Consciousness and Cognition*, 1, 289–305.
- Langer, E. & Carlson, S. (2006). Mindfulness and self-acceptance. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 24 (1), 29–43. DOI: 10.1007/s10942-006-0022-5.
- Мацура Миловановић, С., Гера, И., Ковачевић, М. (2011). Припрема будућих учитеља за инклузивно образумосавање у Србији: тренутно стање и потребе. *Зборник Институту за педагошка истраживања*, 43 (2), 208–222.
- Sadri, H. A. & Flammia, M. (2011). *Intercultural Communication: a New Approach to International Relations and Global Challenges*. Continuum international Publishing.
- Stojnov, D. (2005). *Od psihologije ličnosti ka psihologiji osoba*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Paris: Education Sector UNESCO.
- Логашенко, Ю. А. (2015). *Межкултурная сензитивность студентов в полиэтничной среде* (Диссертация). Государственный Университет, Санкт Петербург.

- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. In: B. Burleson (Ed.), *Communication Yearbook 19* (353–383). Thousand Oaks: Sage.
- Завод за унапређивање образовања и васпитања. *Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2018/2019, 2019/2020. и 2020/2021.*
- Врачар, М., Анђелковић, С., Арсић, З. (2017). Интеркултурална перспектива школа у Србији. *Теме*, 62 (3), 917–935.
- Barrett, M., Byram, M., Ildikò, L., Mompoin-Gaillard, P., Philippou, S., (2013). *Developing Intercultural Competence through Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

ALEKSANDRA K. ANĐELKOVIĆ

University of Niš, Pedagogical Faculty in Vranje  
Department of Pedagogy and Psychology

IGOR R. ĐURIĆ

University of Priština in Kosovska Mitrovica  
Faculty of Philosophy  
Department of Pedagogy

## PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAMS WHICH ENCOURAGE INTERCULTURAL SENSITIVITY IN TEACHERS

### *Summary*

Contemporary social circumstances increasingly scrutinise and focus research interests on the question of redefining teachers' competencies, which results in broadening of basic skills, and, among other things, broadening of teachers' activities in the society. Apart from the proclaimed demands on teachers' profession, in the building of professional identity the teachers' ability for cooperation and working in multicultural society is emphasised, while in new pedagogical research development of teachers' interculturality is taking an increasingly prominent position.

The corner stone of interculturality is the idea that individuals become richer through experience and cooperation with other cultures, accepting diversity through processes of mutual learning and knowledge acquisition. The aim of the paper is focused on the analysis and identification of possibilities for the advancement of teachers' interculturality in professional development programs.



Numerous analyses indicate correlations between intercultural education, teachers' work strategies, and professional development. The paper analyses three aspects: intercultural education as the foundation for the development of teachers' interculturality, teachers' work strategies in multicultural classrooms, and professional development programs which stimulate teachers' interculturality. The possibilities which require development of the teacher's intercultural sensitivity, in addition to incorporating intercultural education in the programs of future teachers' initial education, should also be aimed towards improving of the quality and number of professional development programs, with special attention being paid to the different models, forms, and activities in work with teachers.

**Keywords:** intercultural dimension, multiculturalism, professional development, teachers, diversity.